

# Université Victor Segalen Bordeaux 2

Année 2009 -2010

Thèse n°

## THÈSE

pour le

### DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX 2

**Mention : Sciences de l'Éducation**

**Option :**

**Présentée et soutenue publiquement**

*Le 1<sup>er</sup> juillet 2010*

*Par CHAMPAGNE - VERGEZ Martine*

*Né(e) le 01 Mai 1959 à Fribourg en Brisgau (Allemagne)*

### **Phénomène et manifestations de hiatus au sein des interactions langagières orales : des révélateurs d'obstacles aux apprentissages scolaires en fin d'école primaire**

VOLUME 1

#### **Membres du Jury**

Mr. BERNIÉ Jean-Paul,...Directeur de thèse, professeur émérite à l' Université de Bordeaux 4

Mr. MORANDI Franc,...Professeur à l'Université de Bordeaux 4 et 2, Sciences de l'éducation,  
Président du jury

Mme NONNON Elisabeth....Professeur à l'Université de Lille 3, Sciences du langage,  
Rapporteur de thèse

Mr SENSEVY Gérard,.....Professeur à l'Université de Bretagne, Sciences de l'éducation,  
Rapporteur de thèse

Mme BOIRON Véronique ....Membre associée, Maître de conférence à L'Université de  
Bordeaux 4 et 2

## REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à tous ceux qui m'ont fait confiance en me donnant carte blanche il y a plus de quinze ans pour travailler autour d'un projet en sciences, et qui m'ont lentement permis de prendre confiance en moi. Je leur dois le baptême du feu de pratiques innovantes et les premiers retours réflexifs sur des pratiques, que je jugeais auparavant peu orthodoxes.

Ces remerciements s'adressent aussi à mon directeur de thèse, bienveillant, qui m'a accueilli dans un séminaire universitaire où j'ai parfois beaucoup douté de ma place, à la confiance qu'il m'a témoignée et l'extrême liberté qu'il m'a accordée.

Je remercie aussi tous ces praticiens du terrain scolaire ou universitaire, pour des échanges courts mais souvent intenses, entre deux séances, dans les cours de récréation, à la pause, dans les couloirs, dans le train, l'avion, à l'occasion d'un café, dans les colloques, à tous ceux, qui à bâtons rompus partagent des préoccupations si communes, et qui jalonnent le chemin de cette réflexion. Sans eux, cette réflexion n'aurait pas cette coloration vivante qui fait des questions de tous les jours le fondement d'une réflexion plus aboutie.

Que tous les lecteurs qui parcourent ce travail soient remerciés pour leur collaboration active dans leur compréhension interprétative, que ces réflexions puissent en susciter d'autres.

Ensuite, j'adresse mes remerciements les plus profonds à celles qui n'ont jamais douté jusqu'au bout de l'avancée de ce travail : Bernadette Kervin et tout particulièrement Véronique Boiron qui a été la cheville ouvrière de ce travail d'accomplissement.

En dernier, grand merci à mes proches qui m'ont soutenue au quotidien.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	14
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	16
<b>PARTIE 1 : STRUCTURER L'OBJET D'ÉTUDE.....</b>	<b>20</b>
Chapitre I. Structurer le champ de l'étude.....	21
1. Pratiques d'enseignement et d'apprentissage.....	21
1. 1. Multiples relations entre enseignement et apprentissage.....	22
1. 2. Exemples de hiatus.....	23
1. 2. 1. Indices issus de la transcription.....	23
1. 2. 2. Indices issus de l'activité d'enseignement.....	25
1. 2. 3. Indices issus de l'observation des classes.....	26
1. 2. 4. Constats partagés.....	27
1. 2. 5. Orientation de l'étude.....	28
1. 3. Processus scolaire, rôle du langage et hiatus.....	29
1. 3. 1. Pré-supposés idéologiques.....	29
1. 3. 2. Processus de socialisation scolaire.....	30
1. 3. 3. Constats français.....	30
1. 3. 4. Des enjeux masqués.....	31
2. Rapports de la langue et du langage.....	32
2. 1. Désignation usuelle et détermination plus située.....	32
2. 1. 1. Perspective historique.....	32
2. 1. 2. Définitions.....	33
2. 1. 3. Construction de connaissance de et sur la langue par le langage.....	34
2. 1. 4. Dimensions psychologiques de la langue et du langage.....	36
2. 1. 5. Langage porteur de polysémie.....	37
2. 1. 6. Dialogue, activité langagière et construction des significations.....	38
2. 2. Activité langagière et perspectives développementales.....	40
2. 2. 1. Approche de la théorie historico-culturelle.....	41
2. 2. 2. Notion d'outil ou d'instrument.....	41
2. 3. Pratiques et langage.....	42
2. 3. 1. Pratiques sociales.....	43
2. 3. 2. Pratiques de référence.....	46
2. 3. 3. Pratiques langagières et culture à l'école.....	47
2. 3. 4. Pratiques langagières scolaires.....	48
2. 3. 5. Pratiques de référence d'un point de vue scolaire.....	50
2. 3. 6. Sens commun de la référence en « rupture » avec une pratique scolaire.....	51
2. 4. Relations entre concepts quotidiens et concepts scientifiques.....	53
2. 4. 1. Conceptualisation comme trace de la pensée.....	54
2. 4. 2. Activité intellectuelle scolaire.....	54
2. 4. 3. Limites de tels concepts.....	54
2. 5. Langage scolaire, rapports aux savoirs et hiatus.....	55
2. 5. 1. Culture scolaire.....	55
2. 5. 2. Langage scolaire et sens commun.....	55
2. 5. 4. Conclusion partielle.....	57
3. Usages langagiers scolaires de « l'oral ».....	57
3. 1. Rapide tour d'horizon.....	58
3. 2. Enjeux importants.....	59

3. 3. Caractérisations sociales des oraux scolaires	60
3. 3. 1. Point de départ nécessaire : la conversation.....	60
3. 3. 2. Traits apparents.....	62
3. 3. 3. Focalisation de la recherche.....	62
3. 3. 4. Continuum oral et écrit : une lecture synchronique.....	64
3. 3. 5. Écrit personnel ou intermédiaire : enjeux disciplinaires en prolongement.....	66
3. 4. Produits, conduits oraux processuelles et hiatus	66
4. Apprentissage, langage et pratiques orales.....	67
4. 1. Socialisation scolaire	67
4. 2. Discours scolaires et apprentissages scolaires.	67
4. 3. Caractérisations multiples d'une action langagière scolaire	68
Chapitre II La problématique du hiatus	69
1. Contextualisation de l'objet d'étude.....	69
1. 1. Construction des connaissances et inférences	69
1. 2. Entre théories et pratiques	70
1. 3. Perspectives méthodologiques	70
1. 4. Mise sous tension d'écarts	70
2. Recherche d'un révélateur.....	70
2. 1. Définition usuelle à située	71
2. 1. 1. Usage contextualisé et étendu.....	71
2. 1. 2. Cohérence discursive.....	72
2. 1. 3. Hiatus et difficultés à dire.....	75
2. 1. 4. Ce qui est « à dire ».....	75
2. 1. 5. Difficile à dire.....	76
2. 2. Multiples configurations du hiatus	77
2. 3. Définition empirique des manifestations de hiatus	78
2. 4. Espace discursif	78
2. 4. 1. Espace d'échanges oraux à l'école.....	78
2. 4. 2. Communication scolaire.....	79
2. 4. 3. Mouvement dialectique et première hypothèse.....	80
2. 5. Élève-locuteur de 10-11 ans	82
2. 5. 1. Conceptualisation et raisonnements dissociés.....	82
2. 5. 2. Rapport au raisonnement formel à déterminer.....	82
2. 5. 3. Témoignage d'une certaine prise en compte : l'inhibition.....	83
2. 6. Marqueur potentiel : le hiatus	83
2. 7. Genre dit scolaire attendu	84
3. Hiatus et validité.....	84
3.1. Recherche de validité	85
3. 1. 1. Mise à l'épreuve des outils d'analyse.....	85
3. 1. 2. Attentes restreintes.....	85
3. 2. Hiatus et perspectives relatives	86
3. 2. 1. Premières investigations testant la fiabilité de la notion de hiatus.....	86
3. 2. 2. Définition du hiatus comme rupture et recherche de sa caractérisation.....	87
3. 2. 3. Mise à l'épreuve de la notion de hiatus.....	88
4. Entre fiabilité de l'objet et pertinence du travail au sein de la recherche.....	88
4. 1. Fiabilité de l'objet d'étude	88
4. 2. Limites de l'objet d'étude pertinentes	88
4. 3. Viabilité, fiabilité et validité en question	89
4. 4. Objet d'étude et scientificité	89

5. Particularités du hiatus.....	89
Chapitre III. Entre hiatus et difficulté scolaire : notion obstacle	91
1. Construction historique et définition de la difficulté scolaire.....	91
1. 2. Définition d'obstacles en relation aux difficultés scolaires.....	92
1. 3. Approches divergentes de la forme scolaire	93
1. 4. Deuxième hypothèse	93
2. Difficultés scolaires évoquées en tant que doxa.....	93
2. 1. Difficultés diverses et jugement	94
2. 2. Approche sommaire des difficultés des élèves	96
2. 3. Confirmation des approches par des entretiens	96
3. Relations entre erreur et obstacle.....	97
3. 1. Différentes erreurs	97
3. 2. Erreurs liées à des conversions à réaliser	98
3. 2. 1. Erreurs et solution(s).....	98
3. 2. 2. Troisième hypothèse.....	99
3. 3. Obstacles et apprentissages	100
3. 4. Relation oral-écrit comme obstacle	101
3. 4. 1. Insuffisance du malentendu ordinaire.....	101
3. 4. 2. Quatrième hypothèse.....	102
4. Obstacles liés aux conduites langagières disciplinaires.....	103
4. 1. Comprendre	103
4. 2. Obstacles, dire et sens commun	105
4. 2. 1. Influences d'une prescription.....	105
4. 2. 2. Pratiques lectoriales et héories littéraires ou de la littérature.....	106
4. 2. 3. Réalités de la lecture scolaire.....	107
4. 2. 4. Interprétation et construction de sens.....	109
4. 2. 5. Fondements d'une approche didactique.....	110
4. 3. Autres perspectives	113
5. Œuvre, émotions esthétiques et techniques sociales des sentiments.....	113
5. 1. Œuvre et dimension symbolique	113
5. 2. Rapports entre l'œuvre d'art, l'émotion et le sentiment	114
5. 3. Médiation du langage comme « techniques sociales du sentiment »	114
6. Entre obstacles, conflits, tensions et hiatus.....	115
Chapitre IV. Apports méthodologiques et notion de hiatus	117
1. Balisage du champ du hiatus au sein de l'étude exploratoire.....	118
1. 1. Démarche exploratoire	118
1. 1. 1. Origine de la question empirique.....	118
1. 1. 2. Caractérisation des dimensions exploratoires.....	119
1. 1. 3. Recherche pronostique.....	119
1. 2. Dimensions aléatoires de la recherche participante	121
1. 3. Données recueillies et utilisées	121
1. 3. 1. Parties non-utilisées.....	122
1. 3. 2. Choix disciplinaires.....	122
1. 3. 3. Caractérisation de départ unifiée.....	123
1. 3. 4. Acteurs sociaux concernés.....	123
1. 4. Définition d'une « recherche-exploratoire impliquée »	124
1. 4. 1. Facettes multiples d'une double implication.....	124
1. 4. 2. Exploration et objet de recherche.....	125
1. 4. 3. Dimensions descriptives.....	125

1. 4. 4. Dimension d'innovation.....	127
1. 5. Biais idéologiques certains et effets induits	127
1. 6. Question de la validité du travail effectué	129
2. Recueil de données effectives et production des données.....	129
2. 1. Transformations des données ou de leurs traitements	130
2. 2. Construction d'une clinique de l'activité enseignante	130
2. 3. Travail des pratiques	131
2. 4. Réorganisation temporelle à travers l'action de recherche	131
2. 5. Approche comparative	131
3. Construction des corpus.....	132
3. 1. Désignation et indexation	132
3. 2. Transcription des données	132
3. 2. 1. Techniques de transcription.....	133
3. 2. 2. Mise en texte de l'oral.....	134
3. 2. 3. Transcriptions choisies.....	134
3. 3. Conséquences des choix effectués	140
4. Traitement et exploitation des données transcrites.....	140
4. 1. Traitement et édition	140
4. 2. Traitement et particularités des corpus oraux scolaires	141
4. 2. 1. Trace du travail collectif scolaire.....	141
4. 2. 2. Idée de corpus disciplinaire scolaire.....	142
4. 3. Transcription et exploitation des données	143
4. 3. 1. Objet induisant des pratiques de transcription.....	143
4. 3. 2. Notion d'échange.....	143
4. 4. Exploitations de données au risque de l'ambiguïté	144
4. 5. Corpus scolaires disciplinaires et hiatus	145
5. Descriptions des situations.....	145
5. 1. Entre observations et descriptions : notion de situation	145
5. 1. 1. Approche ethnométhodologique.....	146
5. 1. 2. Approche inscrite dans une temporalité.....	146
5. 1. 3. Action située.....	147
5. 2. Situation scolaire	148
5. 2. 1. Situation formelle et situation informelle.....	148
5. 2. 2. Spécificité des situations d'enseignement.....	151
5. 2. 3. Situation anthropo-didactique d'enseignement.....	151
5. 2. 4. Notion de hiatus et situation anthropo-didactique.....	153
5. 4. Situations disciplinaires scolaires convoquées	154
5. 4. 1. Présentation de productions artistiques.....	155
5. 4. 2. Entrées en lecture : débat interprétatif et écrit.....	155
<b>Partie 2. ÉTUDIER, CARACTÉRISER DES PHÉNOMÈNES DE HIATUS</b>	
<b>EN SITUATION SCOLAIRE</b>	<b>160</b>
<b>Chapitre I. Analyses quantitative et qualitative identifiant le hiatus</b>	<b>161</b>
<b>1. Indicateurs des analyses quantitatives à interroger et à interpréter</b>	<b>161</b>
1. 1. Caractérisations quantitatives	161
1. 2. Du schéma dialogal au polylogue	161
1. 2. 1. Schéma dialogal.....	162
1. 2. 2. Prise en compte d'événements communicatifs.....	164
1. 2. 3. À propos du polylogue.....	164
1. 3. Interaction dans un sens plus précis	165

<b>2. Analyse quantitative des interventions des enseignants</b>	<b>165</b>
2. 1. Situation inégale	166
2. 2. Négociation de places	166
<b>3. Analyse quantitative et paramètres différenciateurs relatifs au hiatus</b>	<b>167</b>
3. 1. Prolongement des analyses quantitatives	167
3. 1. 1. Transformation des données.....	167
3. 1. 2. Données et transformation des données par des mises en tableau.....	168
3. 2. Tentative de rendre lisible par l'analyse qualitative	169
3. 2. 1. Utilisation de la différence et de la ressemblance.....	169
3. 2. 2. Caractérisation et catégorisation.....	169
<b>4. Place de l'objet de recherche</b>	<b>170</b>
<b>Chapitre II. Construction d'outils d'analyse</b>	<b>172</b>
<b>1. Outils de l'étude « langagière verbale »</b>	<b>172</b>
1. 1. Outil et langage	172
1. 2. Différentes dimensions de l'outil	173
<b>2. Reprise et reprise-modification</b>	<b>173</b>
2. 1. Approche issue de la transcription textuelle syntaxique	174
2. 2. Trace de jugement ou trace d'une activité langagière	175
2. 3. Différentes reprises	175
2. 4. Différentes reformulations	176
2. 4. 1. Reformulation différenciée de la reprise.....	177
2. 4. 2. Reformulation et acquisition du langage.....	177
2. 4. 3. Reformulation et interactivité discursive.....	179
2. 4. 4. Perspectives didactiques de la reformulation.....	179
2. 5. Perspectives issues de la reprise-modification	179
2. 5. 1. Saynètes.....	180
2. 5. 2. Représentation des enchaînements.....	181
2. 5. 3. Reprise des thèmes et transformation.....	182
2. 5. 4. Mouvement discursif.....	182
2. 6. Rapports entre reprise, reformulation, reprise-modification et notion de hiatus	183
2. 7. Avancée et validité recherchées	183
<b>3. Relation certaine avec des séquences textuelles</b>	<b>184</b>
3. 1. Métissage nécessaire	184
3. 2. Indices de la construction descriptive à l'école primaire	184
3. 2. 1. Modèle issu de la typologie textuelle.....	185
3. 2. 2. Intérêt d'un repérage séquentiel descriptif.....	185
3. 2. 3. Enjeux de la description littéraire.....	185
3. 2. 4. Présence à l'oral de traces descriptives et leur fonctionnement.....	186
3. 3. Indices de la construction argumentative à l'école primaire	186
3. 3. 1. Cadre déjà existant.....	188
3. 3. 2. Présence à l'oral de traces argumentatives et leur fonctionnement.....	190
3. 3. 3. Recherche d'un outil rendant ces traces perceptibles.....	190
<b>4. Conventions énonciatives et stratégies énonciatives</b>	<b>191</b>
4. 1. Relations entre l'énonciation et la stratégie	191
4. 2. Prolongement d'une réflexion et construction d'un outil	191
4. 3. Complexité de l'identification des stratégies énonciatives	192
4. 3. 1. Stratégies énonciatives diverses.....	192
4. 3. 2. Conversation.....	193
4. 3. 3. Négociation.....	194

4. 3. 4. Dialogue.....	195
4. 3. 5. Limites d'une analyse tactique.....	196
4. 4. Transformation des direx ou trace du mouvement discursif	196
5. Dialogue, dialectique et dialogisations.....	197
<b>Chapitre III. Premiers constats à propos de la notion de hiatus</b>	<b>198</b>
<b>1. Une première approche linguistique</b>	<b>198</b>
1. 1. Ce qui relève du comparable	198
1. 2. Marqueur(s) à identifier	199
1. 2. 1. Corpora particuliers.....	199
1. 2. 2 Principe de comparaison.....	200
1. 3. Convocation lexicale défailante	201
1. 3. 1. Rectification directe et oui phatique.....	201
1. 3. 2. Association inhabituelle.....	202
1. 3. 3. Confusion entre le sens public et le sens privé.....	203
1. 3. 4. Confusion entre homophones.....	204
1. 3. 5. Relation de la partie au tout.....	204
1. 3. 6. Relation du tout à la partie.....	205
1. 3. 7. Irruptions.....	205
1. 3. 8. Glissements.....	206
1. 4. Modifications syntaxiques	207
1. 5. Perturbations de la temporalité	209
1. 6. Autres manifestations contradictoires	209
1. 7. Raisons possibles d'altération	210
1. 7. 1. Altérations auditives.....	210
1. 7. 2. Altérations de l'interprétation au premier degré.....	211
1. 7. 3 Fabrication.....	211
1. 7. 4. Modification.....	212
1. 7. 5. Réplication.....	212
1. 7. 6. Altération de la ré-itération.....	212
1. 7. 7. Co-interprétation.....	213
1. 7. 8. Transmission.....	213
1. 8. Remarques à propos des reitérations	213
<b>2. Différenciation selon les situations</b>	<b>214</b>
2. 1. Situations peu comparables	214
2. 2. Approche linguistique, comparaison et différenciation des manifestations	215
<b>Chapitre III. Effet de masquage d'un hiatus par d'autres</b>	<b>217</b>
<b>1. Localisation des manifestations de hiatus</b>	<b>217</b>
1. 1. Premiers constats d'hétérogénéité	217
1. 2. Nouvelles interrogations entre contenu et forme	219
1. 3. Réactions particulières à certaines manifestations de hiatus	221
<b>2. Un énoncé pluri-situé</b>	<b>221</b>
2. 1. Analyses d'énoncés pluri-situés	221
2. 1. 1. Dysfonctionnements.....	222
2. 1. 2. Production d'outils langagiers.....	222
2. 1. 3. Points de rencontre entre lexique et syntaxe.....	222
2. 2. Nouvelle définition en extension de la notion de hiatus	224
<b>3. Rapports entre reprises et évolution du contenu notionnel</b>	<b>224</b>
3. 1. À propos des reformulations ou de reprises	225
3. 2. À propos de mettre et mettre en valeur	225



3. 2. 1. Tentative d'analyse de description orale.....	228
3. 2. 2. Première «lecture» de production en arts visuels.....	228
3. 2. 3. « Lectures » d'une seconde production.....	230
3. 3. Tentative d'analyse d'argumentation	231
3. 4. Fictionnalisation	233
<b>4. Question de la viabilité d'un genre envisagé comme défendre sa production</b>	<b>233</b>
4. 1. Première analyse des séquences textuelles	234
4. 2. Différences avec le corpus A. 1. 2.	235
4. 3. Similitudes entre deux corpus scolaires en arts visuels	235
4. 4. Contextualisations	236
4. 5. Question de la genèse d'un genre discursif scolaire	237
<b>5. Similitudes du point de vue des stratégies énonciatives</b>	<b>238</b>
5. 1. Résultats attendus	238
5. 1. 1. Lecture chronologique.....	239
5. 1. 2. Constats issus d'une lecture des stratégies énonciatives horizontales.....	241
5. 2. Variations du second corpus quant aux stratégies énonciatives	242
5. 2. 1. Changements globaux.....	242
5. 2. 2. Étude des différentes phases : une certaine remise en question.....	243
5. 3. Variations du second corpus quant aux composantes	243
5. 3. 1. Relation au contenu notionnel.....	243
5. 3. 2. Finalités dans les discussions.....	244
5. 3. 3. Relation à la forme.....	244
5. 3. 4. Rapport à une expérience indirecte partagée.....	244
5. 3. 5. Point sur les hypothèses poursuivies.....	244
<b>6. Relations entre phénomènes de hiatus et contenus</b>	<b>245</b>
6. 1. Manifestations de hiatus non relevées a priori	246
6. 1. 1. Première limitation des micro-ruptures : les finalités des discussions.....	247
6. 1. 2. Deuxième limitation : les situations des partenaires.....	247
6. 1. 3. Relation entre hiatus et micro-ruptures : une explosion numérique.....	247
6. 1. 4. Délégation partielle des champs proposés à l'échange.....	248
6. 2. Traces de transaction comme traces de connaissances en élaboration	248
6. 2. 1. Expérience comme connaissance.....	248
6. 2. 2. La connaissance comme processus réflexif médiatisée par le langage.....	249
6. 2. 3. Des relations avec la connaissance scolaire.....	250
6. 3. Relations entre transformation, transaction, négociation et dialogue	251
6. 3. 1. Préalables à une négociation.....	251
6. 3. 2. Cadre de référence aux négociations et à l'action humaine dans ces cadres.....	252
6. 3. 3. Limites.....	253
6. 4. Conséquences à propos des disciplines reposant sur l'étude d'oeuvres	254
6. 5. Conséquences concernant le statut de l'émotion et l'éducation scolaire	254
<b>7. Retour sur le chemin parcouru à partir des deux corpus A.1. 1 et A.1.2</b>	<b>255</b>
7. 1. À propos des contenus notionnels et des activités discursives	255
7. 2. À propos des thèmes, des conventions énonciatives et de la notion de hiatus	257
7. 3. À propos des émotions, des expériences et de l'idée de transaction à l'école	257
7. 4. À propos de l'éducation	257
<b>Chapitre IV. Contenus, phénomènes de hiatus et discipline littéraire</b>	<b>259</b>
<b>1. Expérience esthétique (rappel)</b>	<b>259</b>
<b>2. Dédoublage de l'activité par le langage</b>	<b>260</b>
2. 1. Renvois à la pratique ou aux pratiques	260

2. 2. Analyse comparative des corpus scolaires littéraires	260
2. 2. 1. Sollicitation d'un « je » subjectivé dans les activités scolaires littéraires.....	261
2. 2. 2. Des prolongements à l'étude de départ.....	262
2. 2. 3. Reconfiguration possible des dires comme stratégie didactique en littérature.....	269
2. 3. Relation aux écrits disciplinaires	275
<b>3. Rapports entre pratiques orales et pratiques écrites</b>	<b>276</b>
3. 1. Constats dans le premier écrit de groupe	276
3. 2. Synthèse du débat	277
3. 3. Écrits proposés	277
3. 3. 1. Tâche d'écriture réalisée.....	278
3. 3. 2. Entre explicitation et explication.....	278
3. 3. 3. Petits locuteurs mais scripteurs différenciés.....	278
3. 4. Dilemme non résolu	279
3. 5. Constats : socialisation des écrits et écrit décalé	279
<b>4. Mouvements discursifs entre le dit et l'écrit</b>	<b>279</b>
4. 1. Essai de subjectivation	279
4. 2. Centration / décentration	280
4. 3. Approche de la fictionnalisation	282
4. 3. 1. Relation aux hypothèses.....	283
4. 3. 2. Scénarios potentiels.....	283
4. 3. 3. Visées argumentatives.....	283
<b>5. Partenaires et place des partenaires</b>	<b>284</b>
5. 1. En tant qu'enseignant	284
5. 1. 1. Place de l'enseignant.....	285
5. 1. 2. Consigne et place institutionnelle des personnes.....	285
5. 1. 3. Variables intrinsèques aux consignes.....	286
5. 1. 4. Consigne et variables externes.....	287
5. 1. 5. Anticipation des manifestations de hiatus.....	290
5. 2. Place de l'élève / des élèves	290
5. 2. 1. Élève singulier dénommé Sacha.....	291
5. 2. 2. Stratégies répétées en tant que procédé.....	292
5. 3. Recherche de la validité des objets épistémiques travaillés en classe	292
5. 3. 1. Rationalité scientifique des dires et relation aux pratiques réelles en classe.....	292
5. 3. 2. Fiabilité et véracité des propos des élèves.....	293
5. 4. Point de vue dialogique	294
5. 5. Stratégies privilégiées à l'école	294
<b>Chapitre I Dimensions plurielles de la notion de hiatus</b>	<b>298</b>
<b>1. Définitions successives : des sources aux micro-ruptures</b>	<b>298</b>
1. 1. Élaboration d'une caractérisation linguistique	299
1. 1. 1. Caractérisation lexicale.....	299
1. 1. 2. Caractérisation syntaxique.....	301
1. 1. 3. L'organisation axiologique du déroulement des événements du récit.....	303
1. 1. 4. Caractérisations linguistiques insuffisantes.....	303
1. 2. Limites d'une caractérisation conversationnelle	304
1. 2. 1. Restriction du sens de la conversation.....	304
1. 2. 2. Débrayages conversationnels et ou confusions de désignation.....	305
1. 2. 3. Limites du modèle conversationnel.....	306
1. 2. 4. Parti pris théorique et méthodologique.....	306
1. 2. 5. Principes conversationnels scolaires à compléter.....	307

1. 2. 6. Nécessités et contingences pour une conversation scolaire.....	307
1. 3. Caractérisation thématique	308
1. 3. 1. La mise en relation de thèmes.....	308
1. 3. 2. Reprise-modification et cohérence référentielle.....	309
1. 4. Caractérisation selon des stratégies énonciatives	309
1. 4. 1. Des niveaux de propos divers ou pluri-situés.....	309
1. 4. 2. Des phénomènes de hiatus : les micro-ruptures.....	310
1. 4. 3. Preuve partielle de la fonctionnalité d'un des outils d'investigation.....	311
1. 4. 4. Retours validant partiellement la démarche.....	311
1. 5. Manifestations élargies	311
1. 5. 1. Limite des outils d'investigation.....	312
1. 5. 2. Approche des phénomènes langagiers.....	312
<b>2. Perception des phénomènes de hiatus</b>	<b>312</b>
2. 1. Hiatus qui ne sont pas « pris en compte »	313
2. 1. 1. Phénomènes ignorés, inaperçus ou non perçus.....	313
2. 1. 2. Relations entre manifestations de hiatus des enseignants et des élèves.....	315
2. 2. Phénomènes de hiatus perçus mais peu concluants	316
2. 3. Prise en compte des phénomènes de hiatus	316
2. 3. 1. Indices de prise en compte.....	317
2. 3. 2. Identification des phénomènes de hiatus en vue de les dépasser.....	317
<b>3. Résolution du hiatus et ou problématisation</b>	<b>317</b>
3. 1. Conception de la problématisation	318
3. 2. Divers aspects de la problématisation selon des champs disciplinaires étudiés	319
3. 3. Divergences et ressemblances des processus envisagés comme résolution	319
3. 3. 1. Certaines divergences.....	320
3. 3. 2. Nombreuses similitudes.....	320
3. 4. Conduites fictionnelles ou des scénarios fictifs	321
3. 4. 1. Lecture transactionnelle.....	321
3. 4. 2. De la transaction à la « technique sociale des sentiments ».....	322
3. 4. 3. Exemples de transactions en activités littérature.....	323
3. 4. 4. Transactions comme « technique sociale du sentiment » en arts visuels.....	324
3. 4. 5. Traces de « technique sociale du sentiment » dans les autres corpus.....	324
3. 5. Situations scolaires particulières	325
3. 6. Problématisation et résolution	326
3. 6. 1. Absence de trace instituée au préalable.....	326
3. 6. 2. Traces relatives.....	326
<b>4. Évolution de la cohérence énonciative et des stratégies énonciatives</b>	<b>327</b>
4. 1. Cohésion référentielle et développement	327
4. 2. Stratégies énonciatives en relation avec le contenu	328
<b>5. Écarts entre sens et significations</b>	<b>328</b>
5. 1. Approche modale	328
5. 2. Signification relative	329
5. 3. Sens, signification et pratiques de référence	330
<b>6. De la notion de hiatus à la construction du sens</b>	<b>330</b>
<b>Chapitre II. Validité de la démarche</b>	<b>332</b>
<b>1. Validité de l'objet d'étude en relation aux outils construits</b>	<b>332</b>
1. 1. Particularités du marqueur	332
1. 1. 1. Des relations à une discipline.....	332
1. 1. 2. Cadre comparatif.....	333

1. 1. 3. Critères de véracité disciplinaire.....	334
1. 1. 4. Pratiques scolaires et objets épistémiques.....	335
1. 2. Fiabilité des marqueurs de phénomène de hiatus	335
1. 3. Caractérisation en terme d'écarts	336
<b>2. Validité de la notion de hiatus en relation aux outils construits pour l'identifier.</b>	<b>336</b>
2. 1. Questions non résolues	337
2. 1. 1. Occultation rédhibitoire.....	337
2. 1. 2. Convergence de la conversation entre forme et contenu.....	337
2. 1. 3. Situations des partenaires négociant et dialoguant.....	337
2. 1. 4. Entre finalité et fonction.....	338
2. 2. Moyen pour d'autres fins	338
2. 3. Valeur de l'argumentation	338
2. 4. Enjeux et limites	339
2. 5. Outils et enjeux de la recherche	339
<b>3. Validité partielle de la démarche</b>	<b>340</b>
3. 1. Recherche transversale de rationalité scientifique	340
3. 2. Micro-ruptures comme modalités de fonctionnement du langage	341
3. 3. Validité des phénomènes de hiatus	342
<b>Chapitre III. Situations, genres de discours et d'activités scolaires</b>	<b>343</b>
<b>1. Construction des genres variable</b>	<b>343</b>
<b>2. Genres d'activités scolaires</b>	<b>344</b>
2. 1. Pratiques de référence dans des disciplines ou l'émotion esthétique est sollicitée	344
2. 2. Médiation de l'oeuvre par ses entours	344
2. 3. Identification des pratiques sociales de référence	344
2. 4. Écart avec des pratiques scolaires	345
2. 5. Question de l'activité humaine signifiante à l'école	345
<b>3. Nécessaire dialogisation des discours</b>	<b>346</b>
<b>4. Discours et objet du discours</b>	<b>347</b>
4. 1. Objet du discours et genre scolaire	347
4. 2. Relation aux genres de l'activité scolaire	347
4. 2. 1. Genre de l'activité esthétique scolaire.....	348
4. 2. 2. Relations entre des genres des activités et des discours scolaires.....	348
4. 2. 3. Pressions entre ces points.....	349
4. 2. 4. Synchronisme à l'oeuvre.....	349
4. 3. Constats caractérisant l'activité scolaire et le discours scolaire	349
4. 3. 1. Travail d'interprétation.....	350
4. 3. 2. Le travail de transaction.....	351
4. 3. 3. Entre questionnement et problématisation.....	351
4. 3. 4. Construction de l'objet enseigné.....	352
4. 4. Rôles des genres de l'activité et de discours dans la genèse des obstacles scolaires	352
4. 4. 1. Sens commun de la conversation scolaire.....	352
4. 4. 2. Conversation et type de séquence interactionnelle attendue.....	353
4. 4. 3. Problématisation et relations aux phénomènes de hiatus.....	354
<b>Chapitre IV. Réflexions sur les pratiques enseignantes</b>	<b>356</b>
<b>1. Connaissances issues des pratiques des maîtres</b>	<b>356</b>
<b>2. Connaissances issues des pratiques des élèves</b>	<b>356</b>
2. 1. Objet d'enseignement et objet du discours	356
2. 1. 1. Objet du discours et formes du discours.....	357
2. 1. 2. Transformation de l'objet d'enseignement.....	357

2. 2. Constructions de connaissances	358
<b>3. Prise en charge de l'objet d'enseignement</b>	<b>358</b>
3. 1. Valeurs patrimoniales	359
3. 2. Confiance	359
3. 3. Travail de la langue et sujet moral	359
3. 4. Dévolution	359
<b>4. Étayage des conduites langagières</b>	<b>360</b>
4. 1. Déplacements discursifs	360
4. 2. Mesure des connaissances construites	361
4. 3. Indispensable exercice dialogique entre les sphères de l'interlocution	361
4. 4. Connaissances relatives aux analyses de pratiques	361
4. 5. Pluridisciplinarité professionnelle relevant peu des champs universitaires	361
<b>5. Travail de recherche</b>	<b>362</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b>	<b>363</b>
INDEX DES AUTEURS.....	366
INDEX DES NOTIONS.....	368
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>370</b>
ANNEXES	390
TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES	392

**Phénomène et manifestations de hiatus, au sein des interactions  
langagières orales : des révélateurs d'obstacles aux apprentissages scolaires  
à la fin de l'école primaire.**

**RÉSUMÉ**

En quoi le phénomène de hiatus, observé au sein des interactions langagières orales, peut-il devenir un révélateur d'obstacles aux apprentissages scolaires, dans les disciplines où l'émotion esthétique est sollicitée ?

Pour traiter cette question, et plus spécifiquement le phénomène de hiatus et ses manifestations en situation scolaire, notre recherche convoque des travaux issus des sciences du langage, de la didactique, de la littérature, de la sociologie de l'éducation ainsi que de l'anthropologie. Prenant appui sur 7 corpus enregistrés dans des classes de fin de cycle 3, nous avons analysé le rôle et les marqueurs de hiatus dans la construction de contenus disciplinaires tels que la compréhension et l'interprétation d'œuvres littéraires ou de productions plastiques réalisées par les élèves. En tant qu'action langagière, le hiatus apparaît, dans les données recueillies, comme un lieu de tensions entre des sens et des significations, entre des pratiques sociales de référence déjà construites par certains élèves et des pratiques scolaires qui les convoquent, le tout au sein d'activités langagières scolaires et scolarisées. Selon nous, l'enjeu didactique est alors de faire de ces lieux de tensions, voire de ruptures, cognitivo-verbales - observables dans les discours - des « objets problèmes didactiques » afin notamment que les élèves en difficulté, et pourtant porteurs de questions en adéquation avec l'activité demandée par l'enseignant, puissent mener à bien la construction des objets enseignés. Au final, cette étude de cas permet de cibler des manifestations de hiatus en situation scolaire et d'interroger leurs effets sur la transformation des situations étudiées, sur la place et le rôle des apprenants, sur leurs difficultés scolaires dans les disciplines et les activités considérées ainsi que sur la construction de significations.

**Mots clés :**

Hiatus, action langagière, obstacle aux apprentissages, pratiques et situations scolaires, dialogisation.

**ABSTRACT**

**The phenomenon and outward signs of hiatus within oral language interactions:  
indicators of obstacles to school learning at the end of elementary schooling.**

How may the phenomenon of hiatus, observed within oral language interactions, become an indicator of obstacles to school learning in school subject that appeal to aesthetic emotion?

To address this question, and more specifically the phenomenon of hiatus and its outward signs in a school context, our research brings together work from language science, didactics, literature, educational sociology and anthropology. Focusing on 7 groups recorded at the end of the elementary school cycle, we have analysed the role and the markers of hiatus in the building of subject content such as the understanding and interpretation of literary works or the handiwork produced by pupils. As a language action, the phenomenon of hiatus appears in

the data collected as a site of tension between senses and meanings, between benchmark social practices already acquired by certain pupils and school practices that summon them, all within school and school-related language activities. In our opinion, the didactic issue here is to turn these sites of cognitive-verbal tension or even rupture – observable in speech – into « didactic issue items » so that pupils experiencing difficulties – yet still asking questions that are relevant to the activity requested by the teacher – may succeed in their construction of the subjects being taught. Ultimately, this case study allows us to target outward signs of hiatus in a school context and to query their effects on the transformation of studied situations, on the place and role of teachers, on their schooling difficulties in the school subject and activities under consideration, and on the building of significations.

**Keywords:**

Hiatus, language action, learning obstacle, school practices and situations, dialogisation

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

En quoi le hiatus, observé au sein des interactions langagières orales, peut-il devenir un révélateur d'obstacles aux apprentissages scolaires, dans les disciplines où l'émotion esthétique est sollicitée ? Telle est la question centrale traitée dans cette présente recherche.

Dans les discours scolaires ainsi que dans les disciplines qui se donnent pour objet les apprentissages ou les pratiques enseignantes, l'oral occupe une place fréquemment mentionnée mais, à nos yeux, insuffisamment problématisée. Ainsi, à l'école au moins, sa fugitivité et son inscription scripturale cachent parfois de fausses évidences, telles qu'un langage transparent au service de la pensée ou encore un processus de compréhension faisant fi de la distinction entre du sens commun et des significations en partie singulières. S'il est aujourd'hui acquis qu'il ne suffit pas de parler pour apprendre et comprendre, les rôles et les sollicitations du langage restent à étudier dans leur variété et leur complexité. Que le langage, en tant qu'activité cognitivo-verbale, recouvre, selon les situations, des enjeux particuliers et soit un outil psychologique participant à l'apprentissage n'explique pas comment il fonctionne, ni comment des altérations de sa mobilisation entravent ou dynamisent les interactions et les enjeux scolaires.

Aussi cette thèse cherche-t-elle à identifier, au sein des échanges verbaux, des ruptures de communications potentielles, des marqueurs linguistiques ou discursifs susceptibles d'interroger ces ruptures, ainsi que leurs effets. Par ce choix, cette recherche vise en priorité à comprendre le fonctionnement de ces ruptures et leurs rôles dans la construction des objets d'enseignement par les élèves. Plus précisément, parmi ces ruptures, nous nous focaliserons sur le phénomène de hiatus en tant que lieu d'écart entre des sens et des significations que les activités scolaires reconstruisent.

A l'origine, cette étude prend appui sur un double constat issu de nos observations professionnelles : les questions énoncées par les élèves de cycle 3, identifiées en difficulté, sont en adéquation avec les problématiques disciplinaires et ces questions n'amènent pas à des productions élaborées ou stabilisées telles que l'institution scolaire les attend et les valorise pour tous les élèves.



En ce sens, cette étude s'ancre dans l'observation puis dans l'analyse des pratiques quotidiennes orales de la classe, en particulier celles portant sur la compréhension et l'interprétation d'œuvres littéraires et plastiques. Ces œuvres ou productions d'élèves sont interrogées dans le cadre de débats dans lesquels se pose notamment la question des valeurs. Le champ de l'enseignement de la littérature, largement balisé ces dix dernières années, interroge, de façon récurrente, les relations de l'objet littéraire et de ses pratiques avec la langue : comment les pratiques langagières donnent-elles forme à l'objet littéraire enseigné, quels liens avec les pratiques sociales de référence, quels écarts entre les théories en littérature et en langue, et certains usages scolaires.

Pour répondre à ces interrogations, notre étude convoque des travaux issus des sciences du langage, de la didactique, de la littérature, de la sociologie de l'éducation ainsi que de l'anthropologie. Ces champs ou disciplines traitent diversement de notions, centrales pour notre perspective, à savoir celles d'action/activité langagière, de dialogisme/dialogisation, de pratique scolaire, de situation (d'apprentissage) scolaire, de compréhension et d'interprétation, de savoir, de sens et de signification. Ces notions seront interrogées au fil de notre développement, dans leurs liens avec notre problématique.

La réalisation de cette recherche, si elle s'ancre dans des apports théoriques multiples, est aussi rendue possible, d'un point de vue méthodologique et épistémologique, par la complémentarité de nos activités et de nos statuts. Enseignante depuis 1982 puis maître-formatrice depuis 1995, notre implication didactique a fait émerger nos questionnements sur les impacts langagiers en matière d'enseignement et d'apprentissage. En tant que membre d'une équipe de recherche depuis 2002, nous avons choisi de transformer ces interrogations professionnelles en problématique de recherche, dans un va-et-vient entre théorie et pratique, et dans une visée tout à la fois épistémologique et praxéologique.

Aussi, pour observer le phénomène de hiatus, en tant qu'il est potentiellement porteur et révélateur de difficultés scolaires du dire ou dans le dire, nous avons opté pour une démarche de type qualitatif et pour une étude de cas. En effet, nous avons recueilli sept corpus en classes de cours moyen 2, trois dans notre propre classe et quatre dans trois classes localisées dans d'autres écoles. Il est à noter que ces corpus, entièrement retranscrits et fournis en annexes, ne donnent pas toujours lieu aux mêmes investigations, dans la mesure où ils renvoient à des situations d'enseignement aux caractéristiques formelles différentes (situation

où des apprentissages notionnels sont visés et où l'oral est un moyen, ou situation où l'oral est objet d'apprentissage, par exemples).

Le plan adopté dans cette présente thèse correspond à une réorganisation du cheminement de notre recherche, fait d'aller-retours entre pratiques professionnelles, étude des données et investigations théoriques. Ce plan se décline en trois parties, chacune composée de chapitres.

Ainsi, dans la première partie, nous nous attacherons à délimiter le cadre épistémologique de notre travail en vue de définir notre objet d'étude, le phénomène de hiatus. Y seront envisagés des pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage à travers lesquelles la notion de hiatus est posée à partir d'exemples. La recherche d'un cadre conceptuel délimitant cette notion envisage les relations entre langue et langage à travers les pratiques langagières scolaires et les conduites langagières orales. La question de la difficulté scolaire ou des obstacles aux apprentissage conforte son lien avec le hiatus. Des outils méthodologiques sont élaborés en vue de rendre ce phénomène visible. Le protocole, établi à partir d'une démarche exploratoire, prend appui sur des corpus scolaires de textes oraux, au sein de deux disciplines pour lesquels il a fallu déployer un cadre commun en vue d'identifier des comparaisons et des divergences à propos des variations des manifestations de hiatus.

La deuxième partie, centrée dans un premier temps sur la caractérisation de l'objet de notre recherche, renvoie à la linguistique, à l'analyse des discours et ou de la pragmatique énonciative, puis est consacrée à l'analyse des données recueillies et reconstruites dans un second temps.

Les diverses approches outillant l'étude montrent la complexité à saisir l'objet de façon univoque. En même temps, ces tentatives nous incitent à développer une réflexion épistémique quant aux modalités subies par l'objet d'enseignement.

À partir d'une attention aux reprises et aux stratégies énonciatives, nous envisageons des manifestations de hiatus en tant qu'accumulation de micro-ruptures, dont l'observation amène à la construction par les élèves d'un objet enseigné au sein d'une éventuelle problématisation, produisant des conduites discursives diversifiées.

La troisième et dernière partie interroge la notion de hiatus ainsi que la valeur praxéologique du phénomène. La scientificité des contenus notionnels disciplinaires est évaluée, ainsi que notre démarche de chercheur. La fiabilité de l'objet de recherche, au regard des outils mis en

place, est soumise à une lecture critique. Un retour sur nos pratiques renvoie à nos valeurs morales, à travers la sollicitation du langage à l'école.

Ce faisant, cette thèse vise à délimiter la notion de hiatus dans les situations scolaires envisagées, et à dégager des conditions pour que le phénomène de hiatus et ses manifestations contribuent à la délimitation de l'objet enseigné et soient érigés en « objets problèmes didactiques » à résoudre.

## **PARTIE 1 : STRUCTURER L'OBJET D'ÉTUDE**

Rendre lisibles les difficultés scolaires ou les obstacles que les activités scolaires présentent, au sein des interactions verbales et chercher comment le langage est à la fois un révélateur et un outil, exigent la construction d'un objet de recherche au croisement de différents champs disciplinaires.

La première partie de cette thèse balise des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, en vue d'établir des relations entre la langue et le langage par à travers des pratiques langagières scolaires. Elle s'attache ainsi à définir un objet d'étude, le hiatus. La recherche des caractéristiques d'une rupture potentielle, d'une distorsion éventuelle des échanges langagiers se situe au croisement d'études discursives, sollicitant des contenus et les formes des contenus d'enseignement.

Une hypothèse des causes des difficultés scolaires ou d'obstacles rencontrés par les élèves ou par les enseignants, serait le hiatus ou la rupture, justifiée par le rôle a priori « perturbateur » de ces manifestations au sein des échanges langagiers. Ces échanges, qui assurent les apprentissages scolaires, sont centrés, dans cette étude, sur la mise en cohérence et la construction de références partagées. Un double mouvement de compréhension responsive devient le lieu d'analyse du fonctionnement de la matrice disciplinaire. La recherche de marqueurs de ces hiatus rend envisageable certaines des conditions de ce hiatus ; non seulement au titre de savoirs sur la pratique mais aussi comme questionnement des pratiques langagières scolaires, dans le domaine de la lecture littéraire plus particulièrement.

En interrogeant la socialisation scolaire, les transformations des objets scolaires, des perspectives développementales, nous tentons de cerner la participation conceptuelle du langage aux apprentissages, à l'endroit d'un dysfonctionnement à étudier : le hiatus.

Un apport méthodologique caractérise notre démarche, exploratoire, et envisage les valeurs, les situations d'enseignement, et les corpus scolaires disciplinaires questionnant les émotions esthétiques, en vue de rendre visible des variations du phénomène de hiatus.

## Chapitre I. Structurer le champ de l'étude

L'objet d'étude - le hiatus - et son traitement tout au long de la présente recherche s'ancrent avant tout dans la langue et le langage, inscrits au sein des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. À l'intérieur de ces vastes champs d'investigation, notre observation du hiatus se focalise sur des usages langagiers scolaires de l'oral. Ce sont ainsi ces entrées, à savoir des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, des hiatus, lieux de rupture particulièrement identifiés à certains endroits d'apprentissage, que nous pointons en tant qu'expertise de la pratique, ainsi que les usages langagiers scolaires de l'oral, que nous allons successivement aborder. Nous ne cherchons pas une quelconque exhaustivité (vu l'abondance des travaux existant sur ces sujets), mais nous privilégions des sources pluridisciplinaires éclairant particulièrement notre objet, le hiatus.

### 1. Pratiques d'enseignement et d'apprentissage

Il semble trivial de rappeler que l'école est le lieu privilégié de la transmission des savoirs et que c'est là une de ses fonctions culturelles essentielles. Puisque notre préoccupation précise consiste à analyser comment le langage est mis en œuvre dans l'institution scolaire, de façon à ce que les dires<sup>1</sup> aboutissent à des apprentissages, nous commençons par expliciter notre conception du **cadre des échanges langagiers** en relation au contexte scolaire.

Le point de vue adopté centre les observations sur ce qui se dit en relation au contexte d'énonciation au sein de la classe. Aussi envisageons-nous ces dires dans la perspective de la construction des objets d'enseignement pour l'enseignant et pour des élèves. Qu'est-ce qui permet, du point de vue des élèves, de tisser des liens entre leurs connaissances en cours et les objets du discours scolaire ? Que serait la preuve d'un apprentissage ? En quoi le hiatus serait-il, en quelque sorte, une preuve de résistance à cet apprentissage ?

La perspective de relations entre connaissance et savoir<sup>2</sup>, par le biais de l'étude du hiatus en tant que lieu d'inadéquations ponctuelles, pointent certains aspects des objets d'enseignement et d'apprentissage, tout en sachant qu'enseignement et apprentissage n'ont pas de liens automatiques de cause à conséquence.

La lecture des interactions et des pratiques des uns et des autres (élèves et enseignant) permet une approche des liens entre la connaissance et les objets du discours scolaire. Chercher la preuve d'apprentissages ne signifie pas pour autant évaluer les dires en termes de conformité à la connaissance attendue ou aux normes langagières. Il s'agit davantage d'analyser un

---

1 Nous reviendrons sur ce terme des « dires » dans le point suivant 1.3.

2 Dans le champ de l'enseignement, le terme savoir reste ancré dans les pratiques, alors que dans le champ des théories de l'action, le terme de connaissance semble privilégié (bien que l'on rencontre des savoirs incorporés au sein des schèmes). Dans les sciences de l'éducation, en particulier influencées par la théorie des situations en mathématiques (Brousseau, 1989, 1995), ce sont des connaissances, qui par regroupement ou réorganisations, construisent des savoirs à valeurs génériques et ou générales.

Schneuwly (2008, 64), spécialiste des sciences de l'éducation et de psychologie, didacticien du français, définit les savoirs comme « des ensembles d'énoncés ou de procédures systématiquement élaborés, incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues... à ce que certains appellent des savoirs objectivés contrastés à des savoirs détenus (Barbier J., 1996, Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF). L'objectivation est précisément réalisée dans des pratiques discursives qui peuvent prendre la forme des disciplines scientifiques dans le système de la science, et des disciplines scolaires dans le système scolaire.»

Nous constatons que les manifestations dont il est fait état, sont au départ similaires, la conception de Schneuwly faisant davantage cas de ce qui permet ces regroupements, ces réorganisations à travers la convocation d'une discursivité à définir, *selon nous*. Il faudra, d'une part, tenter de comprendre pourquoi ces différents usages persistent et, d'autre part, considérer des constructions de l'agir humain dont ils rendent compte.

**processus d'apprentissage** c'est-à-dire comment les contenus sont travaillés par les sujets élèves et comment les contenus sont mis au travail dans la classe, à travers des points ponctuels de rupture ou d'inadéquations que représentent les hiatus.

Nous nous contentons, pour traiter de la question de la preuve d'un apprentissage, de nous interroger sur les rapports cruciaux entre enseignement et apprentissage, centrée sur les objets à enseigner. Puis nous présenterons quelques exemples de ce que nous entendons par hiatus au sens d'une expertise de la pratique à travers quelques exemples choisis. Ensuite, nous envisagerons en quoi le langage dans des usages scolaires contribue ou pas à l'apparition de ces hiatus et le rôle que ces hiatus peuvent avoir au sein des pratiques orales scolaires.

## 1. 1. Multiples relations entre enseignement et apprentissage

Les relations pratiques entre l'enseignement et l'apprentissage peuvent être conçues comme une série d'ajustements de l'enseignant envers et avec les élèves, et vice et versa. Dans cette logique, la conception, généralement centrée sur l'enseignant, gagne à pointer les ajustements retenus, qu'ils soient langagiers ou non, ainsi que leurs sous-bassements.

Ainsi, les propositions avancées par Bautier et Goigoux (2004) questionnent les **représentations implicites liées à l'agir enseignant**. Ensuite, observer les relations entre enseignement et apprentissage demande une attention à l'objet enseigné qui au final ne fait pas partie de ce qui doit être appris et une attention à ce qui doit être appris qui ne fait pas partie de l'objet enseigné. Aussi, les mêmes auteurs notent-ils que les discours attendus à l'école ne seraient pas seulement appris à l'école et exigeraient des pratiques de discours secondarisés<sup>3</sup>.

Dans le même ordre d'idée, la recherche didactique, entre autres, a montré que des **objets d'enseignement** peuvent se construire sans pour autant que leur faisabilité soit considérée comme souci premier, d'où la distinction entre *objet enseigné et enseignable*, et *objet apprenable et appris*. Aussi la notion d'*objet enseignable* (Schneuwly et Dolz, 2007, 13) permet-elle de comprendre que pour être enseigné, un objet épistémique est soumis à des tensions visant à ce qu'il puisse se construire sous forme d'objet à enseigner. Cette lourde responsabilité, laissée à l'enseignant, est sommairement guidée par les notions disciplinaires explicitées dans les programmes officiels. Pour l'enseignant, cela nécessite de réfléchir, en prenant en compte des situations qui vont à la fois provoquer et participer à la construction des connaissances à élaborer. Établir un savoir en termes plus génériques, nécessite cependant de considérer que ce savoir est accessible aux élèves d'un niveau ou d'un âge déterminé, à travers des connaissances<sup>4</sup> à établir à partir d'expériences scolaires partagées.

Dans notre étude, les hiatus résident en grande partie dans les tensions, décrites au sein de la transposition didactique, telle qu'elle a été initialement établie par Chevillard (1991). Plus précisément pour nous, ces manifestations de hiatus s'inscrivent entre ce qui est prescrit (et / ou enseigné) et attendu de la part des élèves, et ce qui est attendu mais pas prescrit (et / ou enseigné) de la part de l'enseignant.

---

<sup>3</sup> Le discours secondarisé est entendu, par le réseau Réseida, comme un discours plus dépersonnalisé et partagé ; d'autres équipes (le Daesl, section langage principalement) envisagent, pour leur part, une secondarisation des pratiques discursives, en référence aux discours seconds de Bakhtine (1989), en tant que pratique plus proche d'une pratique réflexive à scolariser au cours des expériences scolaires vécues.

<sup>4</sup> Ce point de vue, essentiel selon nous, focalise la difficulté à identifier les objets pensés enseignés des objets appris, la chercheuse attestant de la présence de ces derniers à travers des dire. Ainsi la question du contenu apparent objectif est-il un problème de méthode à envisager.

Outre le phénomène transpositionnel<sup>5</sup>, nous constatons, à propos (voire au sein) du hiatus, une ou des divergences entre les intentions et les actions des uns et des autres. L'étude de ces décalages<sup>6</sup> et de cette complexité du scolaire repose, faut-il le préciser, sur le postulat suivant : **les élèves sont des interlocuteurs à part entière**. Ils sont potentiellement aptes à pouvoir dire ou donner des indices de ce travail d'apprentissage en cours, au sein des situations d'enseignement, en rétro-agissant à ces situations. En effet, occulter les productions des élèves ou les élèves eux-mêmes, ainsi que leurs capacités de rétro-action détourne, voire empêche toute analyse de ce type. Afin de préciser un contour de la notion de hiatus, nous effectuons un premier recueil d'extraits où, selon nous, il peut être fait état d'une rupture potentielle.

## 1. 2. Exemples de hiatus

La notion de hiatus est fondée sur un constat issu de la pratique,. Elle est présentée comme décalage ou rupture potentielle. Elle est pensée relater en partie du moins des difficultés ou des obstacles à l'apprentissage. En effet, l'observation des conduites langagières, depuis de nombreuses années, nous a rendu, enseignante et chercheure, sensible à des impressions de décrochage, d'occasions manquées, de ratages de la conversation scolaire. À l'occasion des multiples investigations, que ce soit au cours de transcription de corpus, mais aussi au sein de nos pratiques enseignantes ainsi qu'au cours d'observation de classes, ces impressions se combinent et persistent. Il est ainsi question d'objectiver ces impressions, au sein d'une recherche mettant sous tension à la fois la pratique et la recherche, et des aller-retours entre ces points d'ancrage.

### *1. 2. 1. Indices issus de la transcription*

La transcription de corpus scolaires, longue et coûteuse, exacerbe la question de ce qui s'enseigne à travers les échanges langagiers. Un des constats possible établit la lente élaboration des capacités langagières orales, nécessaires à la construction d'un objet d'enseignement. Lors de la recherche d'indices afin de suivre ce qui permet de saisir l'évolution d'un objet enseigné, un constat secondaire s'impose : il y a foisonnement de propos jugés par la chercheure peu ou pas liés à l'objet d'enseignement abordé par l'enseignant, comme des entraves à l'avancée du discours enseigné. Ces manifestations peuvent prendre des aspects variables qui vont de l'intrusion au décalage, à l'arrêt de l'échange, à des contre-sens alors que des propos étaient pensés faire avancer le débat.

Exemple 1 Corpus A.3.6, échanges 244 à 255 , annexe 82

Lors d'un entretien en demi-classe à propos de la difficulté de parler, l'enseignante E intervient

---

5 Ce phénomène transpositionnel sollicite d'une façon générale les phénomènes de transposition didactique (entre savoir savant et savoir enseigné), qu'il est nécessaire d'envisager plus particulièrement pour les disciplines littéraires selon Dabène (1998, 2005), lorsque l'auteur précise la nécessité d'intégrer davantage les dimensions des milieux culturels où s'exercent l'activité, dans deux axes : l'arrière-plan d'une culture scolaire au sein d'une culture plus générale.

6 Diverses manifestations de décalage ou de malentendus interpellent les enseignants : des notions peuvent être apprises par les élèves en dehors des notions envisagées au départ par l'enseignant, masquant celles parfois visées; l'aptitude de certains élèves à anticiper ce qui sera l'enjeu de l'apprentissage dès la présentation de la situation d'enseignement laisse à penser que cette aptitude, si elle n'est pas généralisable, est pour autant possible.

244. E est-ce que ça vous sert à quelque chose de parler (?)  
 245. Dav oui de s'exprimer  
 246. E oui de s'exprimer Cor et toi ça te sert à quoi de parler à ton avis  
 247. Cor bein euh c'est pour dire  
 248. Dav de dire ce  
 249. Cor de dire son avis  
 250. E son avis  
 251. Cor des animaux  
 252. E dire  
 253. Dav même si  
 254. E tu ne sais pas  
 255. Dav (doucement) de reprendre les autres

Les propos de Corentin en 247 et 249 semblent en phase avec ce qui peut-être attendu, mais la proposition en 251 semble sans relation avec ce qui précède, de près ou de loin. Le hiatus prend alors la forme d'une intrusion non justifiable.

Dans le même ordre d'idée, nous citons la discussion en parallèle à propos du père Noël intervenant juste après la consigne d'écriture à propos de la première de couverture du roman historique *Le pionnier du nouveau monde* (Piquemal, 19..) :

Exemple 2 issu du corpus A. 5, échanges 12 à 16, annexe 105

- 12 M : il vous reste quatre minutes j'espère que vous parlez du sujet là ///  
 13 C : c'est vrai  
 14 So : ouais tout le monde y croit au père Noël  
 15 C : maître maître  
 16 Se : oui ils sont tous habillés en rouge

Sur la première de couverture du livre, il y a deux personnages sur un canoë-kayak, mais aucune trace de père-Noël. Cette intrusion va persister, d'autant plus que l'on parlera de la barbe de l'un des deux personnages. Si ce propos avait bien été repéré lors de l'observation et de la transcription de l'enregistrement, il n'aurait pas été pris en compte dans la suite des propos qui parasitent le travail de l'enseignant. Une intrusion au départ modifie en permanence les relations entre les propos, ceux du maître étant potentiellement détournés par l'image du père-Noël. Ceci oblige le maître à reprendre en permanence le fil de l'avancée du travail. À l'intrusion se superpose un décalage d'arrière-plan qui rend difficile la compréhension de la suite des propos pour la partie de la classe qui se situe autour des protagonistes de cette intrusion.

Exemple 3 issu du corpus A.4. Cédric, échanges 18 à 27, annexe 98

Lors de la présentation d'un album documentaire, Cédric parle après un camarade qui a déjà présenté ce même album *L'arbre aux dinosaures* (auteur, année) en choisissant de restituer la trame du récit. Cédric, lui a choisi une double page qu'il a lue avec quelques difficultés.

- 18 Sam on sait pas pourquoi de / ça parle de dinosaure donc ///  
 19 M puisque le titre s'appelle l'arbre aux dinosaures il aurait pu dire pourquoi on avait le mot dinosaure dans le texte /// mais est-ce que vous avez posé la question à Guillaume (B) tout à l'heure ( ?)  
 20 XXX non  
 21 M vous pouvez peut-être la poser à Cédric (?) maintenant / Alex  
 22 Ale pourquoi ça s'appelle l'arbre aux dinosaures ( ?)  
 23 Ant parce que c'est un arbre qui  
 24 M hep  
 25 Céd parce qu'il a commencé à pousser il y a 25 millions d'années c'était à l'époque des dinosaures  
 26 Ale je croyais que c'était parce qu'il y avait des dinosaures qui vivaient dedans  
 27 Céd non



La question déstabilise Cédric et laisse la réponse d'Alex sans suite. Cette question interroge rétrospectivement sur les possibles contenus par la réponse en 26 d'Alex, à propos de laquelle rien n'est demandé ensuite. Il y a bien des dinosaures qui se posaient dans les arbres si l'on en croit des représentations animées à propos des archéoptéryx. Un arrêt des échanges ne permet pas à ces propos de se développer.

#### Exemple 4 Corpus A. 6. Échanges 1 à 7, annexe 122

Au moment de la clôture de la lecture d'un album *Demain les fleurs*, (Lenain, 1999) avec une demi-classe, Daisy fait part de son incompréhension sur la fin du feuilletage de cet album, qui interroge l'enseignante en 3, la naïveté feinte est possible, probablement en vue de faire émerger ce qui a pu être compris à cet endroit.

1. Dai je ne comprends pas pourquoi il dit adieux eu petit / pourquoi / il n'est pas mort
2. Ant peut-être qu'il ne le reverra pas
3. M alors (?)
4. Ant peut-être qu'il croyait que c'était la dernière fois qu'il le voyait
5. M tu écoutes (? adressé à Emile)
6. Emi et que après il allait partir chez lui encore avec ses parents et que / il serait chez lui comme son grand-père était très vieux et qu'il allait mourir sans / euh voir dans ses derniers jours son petit-fils (*Elise retourne la à la 4<sup>ème</sup> de couverture*)
7. Ant et qu'à la dernière page il lui fait au revoir il lui fait coucou (page montrée)

Or la suite des propos montre la complexité à comprendre ce qui se dit, la confusion de l'emploi du pronom « il » ne permettant pas de reconstruire la suite des anaphores. En effet, le pronom est employé 12 fois sans pouvoir être parfois rattaché précisément au grand-père ou à son petit-fils. Ces usages dénotent des ambiguïtés qui se retrouvent dans les débats littéraires à l'école primaire, notamment lorsqu'il est question d'identifier le héros d'un récit, ce qui est en partie le cas dans cet album.

#### 1. 2. 2. Indices issus de l'activité d'enseignement

Lors de la pratique de l'enseignement, il nous arrive de saisir qu'un moment clé n'a pas été suffisamment bien compris et que nous, enseignant, faisons un retour sur ce qui vient d'être dit, pensant ce contenu suffisamment pertinent pour être partagé. Or il n'en est rien, l'argumentation jugée pertinente par l'adulte n'ayant pas une valeur d'argument pour des élèves. Si ceci interroge ce qui est à prendre en compte en tant qu'argument scolaire à un âge donné, il y a cependant un autre aspect à considérer : quel est l'effet de tels décalages sur les pratiques langagières en classe ?

Exemple 5 issu du corpus A.8, échanges 322 à 335, *Yakouba (Dedieu, 1984)*, annexe 191 et 192. Pour Chlotilde il est inconcevable d'imaginer un enfant en face d'un lion, plus fort.

322. Sea Clo
323. Clo mais c'est quoi par rapport à l'histoire carrément par rapport aux guerriers ce que je ne trouve pas logique c'est que les guerriers pensent que qu'il n'aura pas le courage même de tuer un lion qu'il peut même pas tuer un lion alors qu'en général si on peut pas tuer un lion en général c'est le lion qui est censé te manger
324. X je sais pas
325. X' pas forcément
326. Sea non il est parti en courant il
327. X il peut faire
328. X' il peut ne pas le rencontrer aussi
329. M chut vous allez laisser finir de parler Chloé
330. Clo moi je trouve ça pas du tout logique parce que en général un lion ça pèse beaucoup plus qu'un humain c'est
331. Sea pas forcément
332. Clo c'est

333. Fra c'est une histoire  
334. Sea faut pas chercher la logique  
335. Clo bon si justement

Chlotilde intervient à l'échange 323 pour présenter un argument de vérité générale, faisant état de l'impossibilité pour un enfant de tuer un lion. Cette vision empêche pour elle de penser que Yakouba puisse ne pas avoir de courage, puisque ce n'est pas possible. Son argument est contestée par les élèves à plusieurs titres, mais surtout cet argument est révoqué du fait que dans les histoires, ce n'est pas la logique ordinaire qui l'emporte. Cet argument de Chlotilde, qui paraît sensé à l'enseignante, sera même relancé, mais sans davantage de suite.

Exemple 6, issu du corpus A.1.2. en arts visuel, échanges 23 à 27, annexe 28

Deux élèves présentent leur production plastique et l'on fait référence à la présentation précédente où les élèves posaient des emballages sur un coussin noir, posé sur un socle emballé de papier doré, en vue de les mettre en valeur.

23 Bru bien en fait le problème c'est qu'on a mis des croissants avec un coca des glaces (*rire*)  
24 XX oui xxxx  
25 Ton non mais en fait ça je veux dire on s'en fiche parce que après y peut on peut mais après on peut mettre du chocolat une canette euh ça fait rien les aliments mais je trouve que je sais pas  
26 M est -ce que tout le monde a bien entendu ce qu'a dit Tonio j'aimerais bien qu'on revienne sur ce qu'à dit Tonio je vous ai laissé parler la première question qui a été posée à vos camarades qui ont fait ce travail travail très différent de l'autre / c'est est-ce que c'est bien vos aliments les aliments que vous préférez et Tonio tu réponds quoi toi  
27 Ton moi je réponds que ça on s'en fiche un peu parce que

Par deux fois le maître va faire appel à Tonio pour préciser que ce qui figure sur le coussin ou sur le dessin n'est pas ce qui importe. Mais l'amalgame entre repas, plat et dessert ou boisson va contrarier, pour le reste des élèves, le déroulement de ce travail de présentation.

Exemple 7 issu du corpus A.6 *Demain les fleurs* déjà présenté, extrait venant à la suite de celui proposé précédemment.

8. Sa et il lui dit au revoir et là ils se promènent tous les deux / ça c'est pas logique

Sacha fait état d'une impossibilité : on ne peut pas à la fois faire au revoir sur une page et à la page suivante se promener ensemble. Cette inadéquation de deux événements, dans leur incompatibilité à co-exister en même temps amène un jugement qui interroge l'élève dans ses représentations.

### 1. 2. 3. Indices issus de l'observation des classes

Au cours des observations réalisées au sein des pratiques évaluatives dans d'autres classes<sup>7</sup>, la pertinence de questionnements naïfs parfois mais rarement dénués d'intérêts interpelle la chercheuse. En effet, ces élèves sont plus rarement présents à l'oral dans la suite des échanges et relativement peu concernés par la synthèse des avancées des propos de l'objet d'enseignement. Ces attitudes, très contradictoires, incitent à focaliser ces passages et à tenter de les retrouver ailleurs afin de suivre ce qui se passe à ces endroits.

---

<sup>7</sup> Cette première observation de l'exemple 8 est réalisée en tant que professeur maître -formateur dans une classe de stagiaires en responsabilité, au sein de leur cursus à l'Iufm. de Gironde.

Exemple 8, non référencé dans les corpus Luc en CM

Lors d'une série de reconstitution d'images puzzles d'un album sans texte, *Le chat* (auteur, année). Dans cet album, chaque action du chat enchaîne une série de péripéties qui entraînent ce chat dans des situations très incongrues. Luc intervient à chaque image ajoutée en questionnant pertinemment ce qui va suivre en cherchant comment et où va tomber ce chat. Il a très tôt conscience des milieux peu usuels pour un chat (eau, désert, etc.). Cependant il ne sera jamais en position de pouvoir enchaîner la lecture de plusieurs images en parlant de ce qu'il voit.

Exemple 9

Corpus A. 7. Pauline animer un débat, échanges 66 à 72 annexe 160-161

Pauline introduit un débat à propos du budget de l'état et des priorités qu'il s'agit de donner aux investissements collectifs (le logement ou la réhabilitation des parcs publics). Lors des échanges, par plusieurs fois, le mot budget porte à confusion, d'abord avec Shine, à qui Pauline précise qu'elle n'a pas bien compris la question, puis plus loin avec Paul.

66. Paul moi je suis on est deux euh si euh par exemple on tient (*compte de ?*) ce que tu as dit on est bien puis d'accord si on euh je suis pas contre xxxx on donne un peu d'argent pour les logements et un peu d'argent pour euh à manger
67. Pau Elie
68. Elie moi je comprends pas quand il dit pour manger (*rires de certains élèves*) je comprends pas
69. M moi non plus je ne comprends pas xxx(*autres élèves qui vont aussi dans ce sens*)je suis comme Elie
70. Elie oui parce que l'argent c'est tout (*ce*) qu'on envoie par exemple quand on paie euh par exemple c'est comme une coopérative scolaire on donne de l'argent pour l'école et l'école après elle fait des choses avec cet argent c'est pas euh non eu c'est pas notre euh argent qu'on paie enfin on donne de l'argent du logement mais des impôts mais //
71. M qu'et-ce que tu veux entendre quand tu dit il faut de l'argent pour manger c'est un peu ce que dit Shine tout à l'heure où elle est la confusion la dedans hein Shine est- ce que tu as compris qu'il y avait confusion est-ce que tu peux expliquer à Paul
72. Shi oui parce qu'il y a marqué et que tu te rends compte que le thème est plus d'argent pour les logements et que après il y a marqué pour le reste

Dans les interventions faites par Paul, le budget est lié, comme pour Shine, aux dépenses familiales. Il y a superposition des deux sens possibles d'un terme, un sens privé et un sens public sur lesquels il y a visiblement des difficultés à s'entendre.

#### 1. 2. 4. Constats partagés

La dimension d'un événement ponctuel peut toujours être attribuée à ces manifestations. Cependant, ces manifestations sont repérées au sein d'une succession d'échanges, dans plusieurs corpus transcrits, elles sont constatées en tant qu'observateur extérieur à la classe, et elles ne sont pas seulement le fait d'une personne prise isolément. Ceci nous incite à penser que ces décalages ne sont pas le simple constat d'une divergence ponctuelle d'intérêts mais un témoignage de pratiques discursives à interroger, tant dans leurs aspects à caractériser ou leur dimension qualitative, que dans leur apparition ou leur dimension quantitative. En effet, nous pensons que ces pointages de hiatus représentent plus que quelques anicroches ponctuelles dans ce qu'elles peuvent entraver l'accès aux contenus notionnels sollicités. Il s'agit de prouver comment et pourquoi en convoquant les suites données à ces endroits et à rechercher plus systématiquement quelles sont les conditions d'apparition de ces hiatus.

En effet, ces altérations proviennent-elles des objets d'enseignements, de phénomènes liés au développement langagier, aux aléas des mises en place des situations scolaires, ou à des dimensions du langage scolaire qui seraient occultées ?

Pour répondre à ces interrogations, nous nous centrons sur les relations qui existent entre des processus langagiers, au sein de pratiques langagières particulières à l'école, et le rôle du langage en tant que participant de façon différentielle aux apprentissages, si l'on prend en compte les constats des sciences de l'éducation et des sociologues de l'éducation.

### *1. 2. 5. Orientation de l'étude*

L'objet langagier que nous cherchons à identifier, par la recherche de marqueurs établis plus scientifiquement, s'appuie au départ sur un constat issu de notre pratique. Ce questionnement est alimenté, en même temps, par une recherche de traces d'obstacles aux apprentissages, perceptibles par le biais du langage<sup>8</sup>. L'objet de recherche, ultérieur à la plupart des recueils de données, se situe ainsi au croisement de différentes disciplines, en rapport au langage.

#### - Du point de vue de la sociologie de l'éducation

Le déficit langagier de certains élèves est pointé en tant que déficit social. L'écart entre les compétences scolaires, que l'école augmente, nous interroge à double titre (enseignante et chercheure). Ainsi la question comment et pourquoi se construisent des obstacles aux apprentissages langagiers considère le hiatus comme un lieu cristallisant éventuellement ces obstacles.

#### - Du point de vue de nos connaissances sur le fonctionnement de la langue

Nous savons que la langue varie dans le temps et que la construction historique et culturelle induit des usages scolaires. Le langage, en tant qu'usage de la langue, contribue à l'activité de l'enfant et à son développement, à la fois en tant qu'activité sociale et individuelle. Ce langage repose sur des échanges en partie partagés, dont le hiatus en tant que malentendu interprétatif peut faire craindre un malentendu très ordinaire, constitutif du déroulement ordinaire de la parole. Aussi devenons-nous préciser en quoi l'activité verbale à l'école renvoie-t-elles à des connaissances en tant que construction de significations particulières, à l'endroit du hiatus, en vue d'une transformation des conduites langagières à l'école.

#### - Du point de vue de l'éducation

Les produits et les processus de l'activité langagière nous incitent à interroger les pratiques cognitivo-verbales. Leur différenciation, selon les élèves, et dans le rapport aux contenus disciplinaires, est liée à la conception des situations et des objets d'enseignement. Le hiatus pourrait ainsi provenir de la conception même des situations d'enseignement et ou de leur mise en œuvre, ce qui nécessite une plus large investigation à cet endroit.

#### - D'un point de vue psycholinguistique

À l'âge des élèves ( 10-11 ans), de nouveaux usages langagiers sont en devenir, à propos de la construction d'une cohérence narrative et des stratégies argumentatives. Le hiatus interviendrait comme un révélateur de ces tensions à l'œuvre.

---

<sup>8</sup> Ce questionnement est guidé par la constitution de connaissances de base, dans des domaines qui ne sont pas ceux de notre formation ethnographique de départ. Nos actions sur le terrain convoque la théorie, en vue de nourrir une réflexion centrée sur l'élève.

Ainsi la transformation des pratiques langagières à l'école, les obstacles rencontrés par les locuteurs, leur franchissement sont autant de questions complexes qui sollicitent des champs larges dont nous envisageons des approches transverses. Nous espérons ainsi focaliser des traits caractéristiques de l'objet d'étude, le hiatus, au sein d'un processus scolaire où le langage est pointé de façon particulière à cet endroit.

### 1. 3. Processus scolaire, rôle du langage et hiatus

Considérer les échanges langagiers révélateurs des interactions scolaires nous amène à étudier les manières dont notre objet d'étude, le hiatus, permettrait de caractériser un processus d'apprentissage comme ne se réalisant pas, ou du moins, pas à première vue.

Pour ce faire, si nous concevons bien que, au sein de la situation d'enseignement et / ou d'apprentissage, la construction des objets d'enseignement sollicite l'élève comme un interlocuteur à part entière, nous n'occultons pas la question des représentations implicites liées à l'agir enseignant ni les pratiques de discours scolaires secondarisés.

Par ailleurs, des points importants, issus de recherches anglophones menées depuis les années 1970, montrent que la notion de *code élaboré* opposée à celle de *code restreint* (Bernstein, 1975, 238-240) stigmatise des milieux dits défavorisés<sup>9</sup>, alors que c'est davantage au sein même de l'institution scolaire que ces différences de compétences langagières s'amplifient.

Cette amplification nous amène à interroger les processus interprétatifs à l'œuvre au sein des événements de la classe dans eux axes : les pré-supposés idéologiques ainsi que les cadres interprétatifs des situations scolaires établis à partir d'inférences partagées, au cours d'un processus qualifié de *processus de socialisation scolaire*.

#### 1. 3. 1. Pré-supposés idéologiques

La présentation de certaines investigations sur le sujet permettra de questionner « les présupposés et les idéologies qui interviennent dans l'apprentissage scolaire » (Gumperz, 1989, 113). Mehan (1976) met en évidence un fonctionnement particulier du langage didactique qui se déroule en trois temps : une ouverture, une réponse et une évaluation. Ces alternances de phases sont implicites et posent la question du **processus interprétatif** en tant qu'inférence indirecte déterminant les événements de la classe. Gumperz avance l'idée d'un savoir schématique issu des cadres interprétatifs de chacun, qui auraient à être partagés (1989, 129). Ainsi, la prise de parole se superpose et contribue à ce postulat au sein des interactions. En effet, ces interactions seraient basées sur des processus d'inférence conversationnelle permettant d'identifier des activités langagières au sein des séquences langagières. Ces inférences<sup>10</sup> contextualisent les propos des uns et des autres, et relèvent de la compétence communicative, permettant d'établir quand il est possible de parler et ce qu'il est possible de dire. Nous sommes bien au croisement de la production de savoirs scolaires et d'une sociolinguistique appliquée au domaine scolaire selon Gumperz (idem, 131) qui précise :

« Explorer la transmission culturelle du savoir en la considérant comme affaire de compétence communicative exige que nous regardions les relations de face à face entre l'enseignant et l'élève comme interactivement

---

9 François (1980, 35) prévient du glissement certain qu'il peut y avoir entre des niveaux techniques d'analyse linguistiques pas toujours très opérationnels (notamment l'absence d'enjeux discursifs des situations de validation des compétences cognitives envisagées) et des extrapolations idéologiques, sans retenir la pertinence de ce qui serait différenciateur ou pas en voulant à tout prix obtenir un résultat dichotomique. Cet avertissement nous semble pertinent pour l'ensemble des analyses relatées dans cette partie.

10 Nous pouvons envisager que ces inférences ne puissent pas être établies ou puissent être établies différemment de ce qui serait entendu par des usages institutionnels et qui constituerait un hiatus possible.

immergées dans un contexte constitué de procédures et de pratiques scolaires légitimées par les politiques et l'idéologie en matière d'éducation. En définitive, une telle perspective exige que soit croisées deux traditions de recherche, celle qui étudie la production de savoirs scolaires et celles, plus interactionnelles, que représentent l'ethnographie et la sociolinguistique de l'univers scolaire.»

Ceci ne peut que souligner l'importance des pratiques langagières scolaires au sein des stratégies d'enseignement, importance qui globalement, répond alors au terme générique de **processus de socialisation scolaire** sur lequel on s'interroge depuis plus de cinquante ans.

### *1. 3. 2. Processus de socialisation scolaire*

Ce processus, particulièrement lié à la symbolisation, est aussi lié à des modèles de transmission de savoirs à l'école. Ces modèles sont caractérisés, selon Bernstein (2007, 139), par des critères de classification et de cadrage qui facilitent le repérage des règles de reconnaissance et de réalisation.

Les pratiques pédagogiques (selon des cadrages et des classifications forts ou faibles) renvoient à des discours pédagogiques caractérisés par des contraintes faibles (discours ponctuels), ou par des contraintes fortes (discours recontextualisants)<sup>11</sup>. Ces formes renverraient à la maîtrise symbolique ou à la maîtrise pratique, au monde de la vie ou au monde instrumental, au monde de l'expérience pour un déracinement relevant du monde des systèmes experts<sup>12</sup>. Ces formes se rapprochent toutes d'un écart entre une pensée concrète et une pensée abstraite, dont la catégorisation s'effectue selon des entrées évaluatives, spontanées ou imposées (ibidem, 228). Elles s'établissent ainsi à partir de différents plans de l'expérience individuelle et sociale, généralement plus ou moins visible, dont le hiatus pourrait rendre compte en tant qu'écart entre des pratiques ou entre des expériences.

### *1. 3. 3. Constats français*

Nous pouvons douter d'une division dichotomique des pratiques d'enseignement? Cependant, d'une part, les travaux en France mettent en avant le fait que la sollicitation du registre cognitivo-verbal des élèves en difficulté scolaire est faible, et reprennent l'idée d'un décalage social augmenté d'un décalage lié à l'institution. D'autre part, ces travaux montrent que ce sont les dimensions de modèles, de valeurs et de pratiques de la scolarisation (pouvant aussi être portées par le langage, d'après nous) qui sont en question.

Les difficultés des élèves, issus des milieux populaires, dont font état le plus souvent des travaux variés (entre autres : Lahire (1993, 1998, 2008), Bautier (2006, 9 ; 2009), Bonnéry (2007, à paraître), seraient envisagées comme étant de deux origines possibles.

---

<sup>11</sup> Ainsi, l'auteur redéfinit-il la communication en milieu scolaire, par une description des relations de transmission et d'acquisition entre enseignant et enseigné. Lors de ces situations, ce sont des caractéristiques délimitées par une classification et un cadrage qui rendent compte du contrôle sur la sélection, le séquençage, le rythme d'acquisition et les critères du savoir à acquérir. Ainsi privilégie-t-on des compétences ou des performances. Cette conception de la communication permet alors de proposer une différenciation des stratégies enseignantes. Les règles de reconnaissance confèrent alors des pouvoirs, qui ne sont finalisées que par l'acte d'écrire dans le champ demandé, sollicitant l'acquisition de la règle de réalisation. Les deux principes : «...le principe de classification gouverne les relations entre les contextes, et le principe de cadrage régit la transmission des pratiques appropriées à l'intérieur d'un contexte (ib., 161).», établissent, d'après Bernstein des règles de réalisation des pratiques, qui organisent ainsi les significations et les expressions dans des contextes spécifiques. Ces règles de reconnaissance et de réalisation sont liées aux cadrages et aux classifications forts, ces règles étant par ailleurs corrélées. Le langage conceptuel, régissant le « contrôle symbolique » à travers le discours pédagogique, questionne de ce fait la construction du discours pédagogique.

<sup>12</sup> Ces usages terminologiques sont respectivement employés par Bourdieu, Habermas et Giddens, pour Bernstein (ib.,228) sans référence plus précise.

-Tout d'abord, ces difficultés<sup>13</sup> peuvent être liées à une non-identification des objets d'apprentissage, ou à des enjeux cognitifs et à des situations qui ne sont pas montrées comme une finalité à atteindre : les enjeux de l'école sont masqués quant à leurs finalités<sup>14</sup>.

-Ensuite, le « registre d'activité cognitivo-langagier »<sup>15</sup> est perçu comme peu investi par les élèves car les habitudes de travail sollicitées en permanence par l'école sont pensées de façon trop évidente pour être prises en compte par un quelconque projet d'apprentissage.

Ces entrées n'ont pas de lien immédiat avec une éventuelle explication de la construction du hiatus, mais nous interrogent en arrière-plan. La relation à l'objet d'enseignement a été envisagée, notre étude prend en compte les enjeux cognitifs et le registre de l'activité cognitivo-langagière à propos desquels nous élargissons le débat.

### 1. 3. 4. Des enjeux masqués

Pour revenir sur la dimension des enjeux cognitifs portés par les pratiques d'enseignement, nous réalisons un détour par ce qui est pointé en tant de décalage linguistique, et ce, dès le début du collège.

Le constat de « compétences différenciées » (à prendre au sens de *capacités*), aussi analysé par Caïtucoli (2003, 117-133), reprend l'idée de la construction de l'hétérogénéité linguistique. L'analyse de l'auteur montre que des écarts locaux de compétences linguistiques pourraient être davantage corrélés aux compétences à comprendre des consignes simples ou complexes qu'à un déficit. L'écart entre des pratiques langagières et les exigences de l'institution (considérée comme relevant d'une *hétérogénéité*), correspondrait dans l'esprit des enseignants questionnés à un faible capital linguistique<sup>16</sup>. Cette perspective, plus séparatrice et ségrégratrice qu'intégrative, repose sur des principes de stigmatisation, soit en vue de laisser l'élève de côté, soit en vue de l'aider. L'acceptation d'une hétérogénéité pourrait conduire à la concevoir en objet de savoir, rendant la complexité des positions respectives des uns et des autres, sans pour autant établir de réseaux parallèles. Le hiatus s'inscrirait ainsi en objet potentiellement porteur de savoir dans la mesure où il serait l'indicateur d'une position différenciée, par le langage, de certains élèves ou des élèves dans certaines situations.

Bonnéry (2007, 194) porte lui aussi une analyse du langage en conclusion de ses nombreuses observations sur plusieurs années. Certes, dit-il, le registre langagier est une chose, mais ne représente pas tout :

«... le registre langagier importe, mais aussi celui des modèles, valeurs et pratiques qui diffusent dans le milieu scolaire, ainsi que le registre cognitif et celui de l'inscription dans la scolarité.»

Pour nous, par un amalgame des dimensions verbales et langagières, la relation au registre langagier ici évoquée est liée au cognitif mais sans prise en compte des pratiques, valeurs et modèles inscrits et véhiculés par le langage. Ainsi cette relation au registre langagier relève-t-

---

13 Le hiatus pourrait avoir un lien avec ces difficultés.

14 Bonnéry (2007, 198) cite à ce propos la bienveillance protectrice de la part de l'enseignant de CM2 puis de 6ème, bienveillance dont les élèves les plus en difficulté sont l'objet et qui occulte la conflictualité potentielle provoquée par des absences réelles de travail scolaire au sens d'apprentissage. Cette attitude des enseignants favorise la prise en compte des compétences en tant que membre affilié à la communauté classe. Ces élèves en difficulté ont alors l'obligation de témoigner en permanence de leur affiliation, ces marques pouvant se limiter à des apparences de mise en conformité du comportement sans qu'aucun enjeu cognitif ne soit explicité ni exigé. La prise en compte de leurs performances relatives à leur apprentissage, qui détermine pourtant leurs chances de réussite scolaire, est ainsi occultée. Le terme enjeu est entendu comme mesure des effets de l'évaluation des apprentissages.

15 Il s'agirait pour nous plus précisément de rapports cognitivo-verbaux.

16 Ce qui conforte la doxa d'un déficit.

elle aussi, d'après nous, des modèles, des valeurs et des pratiques concourant à l'inscription dans la scolarité.

La convocation de la construction de l'identité du sujet élève se trouve questionnée dans le fondement des pratiques langagières, sollicitées tout au long du parcours scolaire de l'individu. Nous pensons que les effets cognitivo-verbaux peuvent en partie être suivis par le biais des contenus et des stratégies apparents. Même si les modèles et les valeurs sont sous-jacents aux pratiques recueillies, ces aspects peuvent être questionnés. Ainsi et pour ce faire, à travers les différentes dimensions cognitivo-verbales ayant trait aux modèles, aux valeurs et aux pratiques qui s'inscrivent dans la scolarité au sein du langage, nous focalisons notre attention à l'endroit des hiatus ou de potentiels malentendus.

Ces enjeux, à l'endroit de ces divergences, sont ainsi considérés, en reprenant les propos de Reuter (2005 a, 34), comme « des constituants des pratiques d'enseignement et d'apprentissages au sein d'une même classe, participant de manière structurelle de ses fonctionnements et de ses dysfonctionnements.»

Cependant, l'inscription scolaire, si elle est ponctuellement perceptible ou dicible, et en cela réflexive, elle nous semble complexe<sup>17</sup> à développer.

S'enquérir de la manière dont les pratiques langagières orales, mais aussi écrites, sont sollicitées, et des suites auxquelles elles donnent lieu semble un moyen pertinent de suivre ce qui altère potentiellement la construction de l'objet d'enseignement à l'endroit du hiatus. Précisément, nous faisons l'hypothèse que le hiatus participe de façon plus ou moins conséquente à cette altération. En tant que phénomène langagier tout à la fois constitutif des pratiques langagières à l'école et impliqué dans les apprentissages langagiers, cet objet d'étude, le hiatus, nécessite de préciser les rapports qu'entretiennent langue et langage en vue de saisir en quoi il altère éventuellement la construction des objets d'enseignement.

## **2. Rapports de la langue et du langage**

Parler des rapports entre la langue et le langage pourrait faire croire à une détermination précise de ces termes et à un inventaire d'imbrications que l'on pourrait tenter de délimiter. Tel n'est pas notre propos : dans la présente réflexion, pour approfondir ce champ, nous croisons, de manière non exhaustive, des perspectives historique, linguistique, psychologique et sociale. Cette rapide investigation se propose de saisir en quoi le hiatus permet d'envisager à la fois des continuités mais aussi des ruptures, en tant que malentendu ordinaire à identifier, mais aussi en tant que transformation demandée par l'institution scolaire

### **2. 1. Désignation usuelle et détermination plus située**

On peut définir la langue à travers la communauté qui parle cette langue car les usages d'une langue la constituent et donnent la preuve de son existence en tant que pratique sociale. Autrement dit, sans vouloir caricaturer la réalité de la langue à une communauté de praticiens, on considère les usages qui en sont faits.

#### *2. 1. 1. Perspective historique*

---

17 Cette question de la métacognition d'une trajectoire scolaire semble délicate au vu de l'âge des élèves et de la conscience qu'ils peuvent avoir de leur cursus, en particulier en raison d'un possible masquage de la réalité de leurs résultats, en particulier à l'école primaire, et en référence à la note 14.



Une approche succincte de travaux<sup>18</sup> permet de comprendre que les choix des usages d'une langue sont révélateurs d'enjeux qui dépassent le fonctionnement de cette langue. Ainsi, la construction d'une langue en tant que langue nationale répond à des choix politiques qui confortent le « bel usage<sup>19</sup>», en la réduisant, pour des raisons de diffusion, à «...des phrases élémentaires, un vocabulaire minimal...(Auroux, 1994)<sup>20</sup>».

Le choix d'établir une langue normée est lié à la volonté politique de construction d'une identité collective et d'une culture commune, au sein de l'institution scolaire. À ce titre, on peut penser que tout système éducatif maintient ou modifie l'appropriation du discours<sup>21</sup> contenant savoirs et pouvoirs<sup>22</sup>.

Cette convocation de la construction d'une norme linguistique, française<sup>23</sup>, est à mettre en relation avec les développements historiques et culturels qui influent largement la forme et les pratiques scolaires. Les contraintes issues de cette forme scolaire<sup>24</sup> amplifient, au sein de l'institution scolaire, les effets normatifs auxquels tous les acteurs scolaires ne se sentent pas soumis de la même façon. À ce titre, les revendications concernant une langue se mêlent à la défense de valeurs nationales, à la revendication citoyenne ainsi qu'à l'appartenance identitaire.

### 2. 1. 2. Définitions

Robillard (2008, 11-12) fait remarquer le risque de s'arrêter à des définitions ponctuelles de langue ou à des usages du terme *langue* dans des travaux de linguistes ou de sociolinguistes. Si la langue semble tacitement perçue en tant qu'usage, non usage ou mésusage, elle est plus complexe à cerner lorsqu'il s'agit d'identifier des usages de cette langue à des communautés pratiquant cette langue. Une superposition de la langue aux communautés qui la pratiquent fait passer l'une pour l'autre, occultant la multiplicité d'appartenance communautaire des individus monolingues, et l'existence des communautés multilinguistiques possibles des individus qui la composent.

Les raisons ces plurilinguismes reposent sur des arguments qui ne peuvent être considérés de notre point de vue européen. Ces arguments doivent prendre en compte les créolisations des langues et ne peuvent se satisfaire d'une primauté fonctionnelle et officielle.

---

<sup>18</sup> Entre autres: Chervel (1977), Chartrand (1994), Hagège (1996), Bertucci (2008, 59-70).

<sup>19</sup> Walter H. (1994; 244), *L'aventure des langues en Occident leur origine, leur histoire,...*, Paris Robert Laffont.

<sup>20</sup> Cité par Bertucci, (ibid. ; 62)

<sup>21</sup> Cet esprit de défense d'une langue est à minorer aujourd'hui, au moment où une réelle volonté politique linguistique se fait jour en raison d'enjeux européens. Ces enjeux sont davantage à concevoir comme une ouverture sur d'autres langues et leurs spécificités, que dans la perspective apparente de rivalités entre langue maternelle et langue étrangère. Ce changement d'orientation est visible, dans le document du socle commun des compétences et des connaissances (2006), au niveau des outils d'évaluation des pratiques des langues à l'école (premières applications au bulletin officiel de novembre 2008). Si ces outils du socle commun ne modifient vraisemblablement pas encore les pratiques scolaires d'enseignement de la langue maternelle, nous espérons qu'ils donnent à réfléchir à ce sujet.

<sup>22</sup> Foucault, (1971, 39), mais aussi dans l'œuvre de Bourdieu et de Lahire.

<sup>23</sup> Cette norme est d'autant plus importante que c'est indirectement en relation à elle que s'établit l'impression de hiatus.

<sup>24</sup> Ici et plus loin, nous envisageons la forme scolaire au sens de G. Vincent (1994). Cette notion renvoie aux caractéristiques constitutives de la spécificité de l'école en termes de temps, de lieu, d'acteurs, de savoirs codifiés et de règles dépersonnalisées, comme autant de variables socialement nécessaires à la transmission du savoir dans nos sociétés.

Il y a davantage de points en commun, pour nous, entre l'usage du créole et des langues de banlieue ou entre la langue de l'école et la langue de la maison, qu'entre une langue dite maternelle ou première et une langue seconde enseignée à l'école. Pour ces raisons, les enjeux affectifs, identitaires et sociaux ne peuvent être passés sous silence et interviennent au sein de la communauté classe, sous forme de décalages ou d'éventuels hiatus.

On imagine alors la complexité de l'enseignement d'une langue, en vue d'une éventuelle maîtrise à l'école, quand son approche est plus tacite qu'explicite. La sollicitation, à l'école, au vu des prescriptions européennes d'« une conscience linguistique » à développer chez les élèves, ne peut occulter la domination officielle d'une langue dite nationale. Avec ces considérations sur « la » langue, on comprend mieux le retour des valeurs normatives et standardisantes concernant la langue au sein de la « crise identitaire » du système d'enseignement. Cette langue standard est défendue par les tenants d'une norme persistante, pour des raisons parfois très différentes<sup>25</sup>.

De ces faits complexes, constitutifs d'une histoire de la langue, nous concluons que des altérations tels que les hiatus, liés à des appartenances à des communautés respectives plus ou moins divergentes de la communauté scolaire, ne sont pas suffisantes pour expliquer l'accroissement des écarts scolaires au sein même de l'école.

Notre interrogation à ce sujet, en considérant les modes d'acquisition de la langue par le biais du langage, nous incite à envisager une perspective fonctionnelle entre langue et langage. Ainsi, la notion de hiatus représenterait-elle une altération de dimensions fonctionnelles de la langue.

### 2. 1. 3. Construction de connaissance de et sur la langue par le langage

Le concept de *langue* varie selon les approches des champs disciplinaires ou d'étude. À titre d'exemple, nous convoquons la langue des linguistes travaillant sur le système grammatical conçu comme une théorie (chomskienne) et la langue des anthropologues conçue comme succession d'évolutions et de modifications qui ne s'envisagent en dehors des situations où elles sont employées. Or comment envisager la maîtrise d'une langue, système codifié et normé, sans privilégier les aptitudes à communiquer<sup>26</sup> ?

Comment expliquer l'incroyable capacité de très jeunes enfants à s'approprier un système linguistique complexe, sans référer en permanence à un métalangage ?

---

25 Parmi d'autres, Manesse (2008, 110-111) défend la langue standard au titre d'un capital commun indispensable, alors que Paveau (2008 a, 33), qui prend pourtant parti pour la folk linguistique (Paveau, 2008 b, 97) renvoie à la norme standard en tant que moyen d'identification à une langue à atteindre ou à une langue donnée en référence.

26 Les perspectives d'une langue liées à la *compétence de communication* ont été développées en partie par Hymes (1966/1984), contre la notion de *compétence linguistique* développée par Chomsky. En tenant davantage compte de la variation linguistique, Hymes considère la compétence chomskienne comme un savoir peu explicable et insuffisant (1984, 24). Ce dernier auteur souhaite une linguistique davantage en relation avec les variables des situations vécues. Ce point de vue est confirmé par les analyses de Labov (1986) lorsqu'il s'appuie sur les modifications phoniques que subit la langue lors de son emploi dans différentes communautés. Restreindre cette diversité des usages en vue de n'en garder que les traits communs modélise effectivement des moyens linguistiques mais tend aussi à marginaliser les variations de cette irrégularité comme déviance « par rapport à une norme privilégiée (Hymes, 1984, 52) », sans qu'elle puisse être analysée pour ce qu'elle représente. Selon Labov, (1986) aussi cité par Gumperz (1989, 111), ces différences linguistiques provoquent des connotations péjoratives, les deux codes linguistiques se combinant, alors que ces télescopes ou provocations linguistiques n'existent pas pour les populations qui sont bilingues. Par conséquent, ce n'est pas l'écart entre distance linguistique et distance sociale qui prime ni le fait d'usages grammaticaux proches plus ou moins incorrects.

La nécessité d'envisager un modèle du langage<sup>27</sup> intégrant une langue et l'intention déclarative de la parole prend en compte le comportement des acteurs au cours de la communication au sein de la vie sociale. Ceci nous amène à clarifier la notion d'*actes de communication*.

- Actes de communication premiers :

Dans une première perspective, nous soulignons que les actes de communication présentent des points communs avec ce qui se réalise avant même que la parole en tant que telle soit audible ou repérable. Les actes de communication sont des prémisses de réalisations prédictibles, au même titre que la parole, plus tardive chez le nouveau-né.<sup>28</sup>

- Actes de communication en relations étroites :

De même, de nombreux exemples relevant de la pathologie de la communication (Watzlawick et al., 1972 ; François, 1990) confirment la nécessité d'un échange rencontrant une certaine congruence entre les partenaires (dont la prédictibilité), pour qu'il y ait communication à l'aide des codes para-linguistiques et / ou linguistiques. Les facteurs de réussite de la communication peuvent se décliner en compétences discursives (Charaudeau et Maingueneau, 2002, 113-114), elles-mêmes en réaction aux compétences linguistiques. Ces compétences discursives renvoient à l'aptitude à maîtriser, lors de diverses situations, des règles d'usage de la langue inscrites dans des genres discursifs.

Menés dans cette perspective, des travaux sur les pratiques conversationnelles et sur les cadres de l'échange (Goffmann, 1974, Bernstein, 1975, 2005, Gumperz, 1989) interrogent en profondeur le rapport de certaines disciplines avec la communication ou le contrat de communication, qui tous deux peuvent être porteurs de distorsions ou de hiatus.

- Points à éclaircir

De toutes ces réflexions, nous pouvons retenir que « la langue » au sens des usages vécus par des enfants, des élèves ou tout un chacun ne peut se concevoir sans le langage, inscrit dans un contexte énonciatif. De la multiplicité des approches envisagées succinctement, nous retenons qu'elles contribuent à alimenter la dimension idéologique de la conception du langage que peuvent porter les enseignants. Ainsi contribuent-ils à des tensions fortes où les manifestations de hiatus peuvent poindre. En effet, selon que l'on considère les relations entre langue et langage, les prises en compte des propos des uns et des autres ne donneront pas lieu aux mêmes suites de la part de l'enseignant. L'institution scolaire ne statue pas explicitement sur le rôle du langage dans la construction des connaissances scolaires en envoyant à un cadre théorique explicite, augmentant cette impression de flou.

À ce stade, nous nous interrogeons sur ce qui organise, d'un point de vue synchronique, ces usages ou ces pratiques, au sein de processus d'acquisition. C'est en ce sens que nous allons

---

27 Même s'il reste d'un intérêt relatif au vu de ce qui vient d'être dit des modèles. Il faudra chercher ce qui, dans la perspective d'une modélisation, pourrait éviter ces écueils et garder en perspective l'idée d'une mise en œuvre sur le terrain. Nous renvoyons au modèle « Speaking » en tant que première approche guidant cette recherche dans les annexes introductives page 7 et 17.

28 En effet, des travaux de phonologie montrent la sensibilité des nouveaux-nés à la prosodie (Bourhis, 2007) ; celle-ci permettant aux nouveaux-nés de décoder ou d'échanger par vocalisation avec la mère selon des modalités différenciables. Cette superposition vocalique avec le contenu évoqué entre des partenaires usuels aboutit, de manière généralement positive, à une intercompréhension, qui n'évitent pas la présence de sur-interprétations de part et d'autre.

aborder le développement psychologique de l'élève dans ses rapports à la langue et au langage.

#### *2. 1. 4. Dimensions psychologiques de la langue et du langage*

Il est aujourd'hui acquis que des processus cognitifs sont à l'œuvre, dans l'acquisition de la langue et du langage, en dehors de l'école et à l'école. Selon les théories développementales, cette acquisition se compose à la fois de continuité (la maturation physiologique et biologique) et de ruptures (sollicitant la construction de concepts et de capacités d'action) au cours d'un développement à la fois personnel et social. Les activités humaines partagées par les individus sont un lieu privilégié d'apprentissage, susceptibles de transformer les actions, dont l'acquisition du langage fait partie.

Selon Vygotski, la pratique des signes, en tant que système de signes linguistiques, lors de **la convergence du langage et de l'activité pratique**, transforme et organise l'action de façon nouvelle : l'intelligence dite pratique converge alors avec l'intelligence dite abstraite. Cette transformation commence à un niveau interpsychologique, en tant qu'activité individuelle et sociale pour devenir intériorisée ou intrapsychologique (1935/1985, 311). Le langage a ainsi un rôle tout particulier au sein des fonctions mentales supérieures<sup>29</sup>. Cette double perspective laisse entrevoir la possibilité d'une inadéquation entre l'activité pratique et le langage, pouvant être à l'origine d'un hiatus, d'où l'intérêt d'envisager plus précisément les liens tissés entre les activités de l'enfant et le langage.

##### - Relations entre activités de l'enfant et langage

Si l'on prend en compte les activités de l'enfant, le langage joue un rôle de médiateur dans la formation de la pensée verbale. En effet, les significations possibles du mot renvoient à la fois à des expériences socialement objectives et à des expériences variables selon les individus. De ce fait, on ne peut pas réduire les significations au mot, ni le mot aux significations<sup>30</sup>. Regarder les mouvements entre la transmission et / ou l'appropriation des connaissances interroge les rapports entre l'éducation et le constructivisme. Ainsi, ce mouvement «...instituant et constituant de la culture et des formes sociales dans la formation des formes psychiques (Moro & Rickenmann, 2004, 16)» requiert-il la plus grande attention.

Il s'agit dès lors de chercher en quoi les usages du langage à l'école sont sollicités et comment ils participent de l'apprentissage, et particulièrement de la construction de l'objet d'enseignement<sup>31</sup>, d'autant plus que nous nous intéressons à des altérations de cette construction, lors des manifestations de hiatus.

##### - Construction de l'objet d'enseignement

Dans un premier temps, nous considérons un objet du discours devenant un objet d'enseignement, par le biais du langage oral. Au cours des séances de classe, cet objet de discours est le lieu d'apprentissages guidés par l'enseignant. En effet, l'objet significatif, proposé ou objet d'enseignement<sup>32</sup> est alors l'objet d'une sémiotisation particulière :

---

29 Ce que nous développons au point suivant.

30 Référence faite oralement par Britt Mary Barth, au colloque de Dôle de la FNAME, Octobre 2009.

31 Parallèlement, l'objet de recherche, le hiatus, sera à mettre en relation avec cet objet d'enseignement.

32 L'élève est supposé s'approprier cet objet d'enseignement en tant qu'outil potentiel.

«...ce sont des objets qui doivent être sémiotisés par l'élève ou l'enfant, puisqu'ils lui sont proposés, mis en présence devant lui en tant que tels sans que nécessairement ils le reconnaissent en tant que ce qu'ils sont (ou même : nécessairement, puisqu'il doit apprendre, il ne peut pas comprendre leur pleine signification). Ils sont en même temps sémiotisés par celui ou ceux qui assistent l'élève ou l'enfant, qui l'accompagnent, qui mettent en scène ce processus et qui utilisent des outils sémiotiques pour ce faire : pour guider, pour montrer, pour rendre attentif à tel aspect de l'objet mis en scène, pour pointer telle ou telle de ces dimensions (Schneuwly, 2008 a, 29).»

Ces deux dimensions (présence de l'objet, pointage de l'objet<sup>33</sup>) ou **double sémiotisation** n'en font plus qu'un, une fois l'objet intériorisé par l'enfant ou l'élève. De façon plus précise, nous pouvons citer une autre approche par Schneuwly (2008 b, 58) de cette double sémiotisation présentant une double face :

«...il est là en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude, ce guidage entrant d'ailleurs dans la construction même de l'apprentissage.»

Mais comment les pratiques langagières scolaires instaurent-elles ce double rapport ? Notre interrogation se focalise dans deux directions. Elle concerne, d'une part, l'étude des actes langagiers ou des actions langagières en particulier<sup>34</sup>. D'autre part, notre questionnement s'intéresse à la manière dont les élèves s'approprient des objets d'enseignement, en particulier lors des activités interprétatives. Si ces mécanismes de sémiotisation, ou « outils de sémiotisation » sont manifestes au départ des séances d'enseignement, nous envisageons qu'ils changent de forme ou se transforment pour générer un nouvel apprentissage au cours d'une transaction ou d'une négociation. Le hiatus peut être la preuve de l'incomplétude ou du non aboutissement de la transformation de l'objet d'enseignement.

En effet, lors des transactions ou des négociations, qui valident ou invalident des constructions de sens en cours, le langage est sollicité. Par le langage, chacun des partenaires de la communication détermine le contexte énonciatif au sein des activités sollicitées. Ainsi, les écarts ou divergences entre ces contextes énonciatifs sont autant de négociations ou de transactions à mener, en vue de réduire cet écart, le hiatus pouvant ponctuellement constituer une de ces étapes transitoires ou formes, en tant qu'inadéquation provisoire du contexte énonciatif, et ou de l'objet sollicité.

C'est l'ampleur de la polysémie et des systèmes de réduction de cette polysémie des contextes énonciatifs qui alimente la suite de cette réflexion. Lors des modifications des objets d'enseignement qui font sens pour les uns et les autres, la construction des significations sociales est véhiculée en partie par le langage au cours de cette double-sémiotisation.

### *2. 1. 5. Langage porteur de polysémie*

L'activité langagière permet d'analyser le sens réactualisé du message en fonction de sa relation à la situation en contexte social. Le domaine du langagier serait celui des sens potentiellement portés par la langue et d'autres codes (gestuels, ou participant à l'appréciation des contextes), ainsi que celui des sens actualisés comme significations et des sens potentiels ou signifiés et partagés au sein de la classe.

---

33 Le renvoi aux travaux de Rodriguez et Moro (Schneuwly, 2008, 50) insiste sur ce pointage de l'objet par le très jeune enfant comme attestant qu'une volonté de préciser à autrui des intentions qui ne se concrétisent pas encore par des faits. Ainsi, la désignation de l'objet d'enseignement par de jeunes élèves permet de penser que se construit un enjeu personnel attestant d'une appropriation en cours de l'objet d'enseignement.

34 Nous prenons cependant en compte le fait qu'ils ne participent pas seuls à l'élaboration de cette double sémiotisation.

Le langage devient alors un code sémiologique variable, envisagé par François (1984, 19), tenant compte, selon l'auteur, de l'absent, du dit ou du non-dit, de l'implicite, du mélange, de la circulation, des ébauches et des tensions, dont il est complexe de rendre compte.

Selon nous, comprendre, en tant qu'activité langagière prend alors une autre dimension où production et compréhension sont intimement liés, comme le souligne François :

«Comprendre, c'est pour une part *voir* ou *faire*, en fonction du discours de l'autre. C'est aussi pouvoir redire son discours avec mes propres mots. Mais en même temps, il n'y a pas de paraphrase absolue : chaque paraphrase manifeste aussi une différence de point de vue (François, 1984, 35). »

Cette position peut être rapprochée de celle de Culioli (2002, 28) lorsqu'il parle de l'origine intersubjective du discours du co-énonciateur qui est reconstruite, alors que la communication n'est pas transparente et qu'elle comporte bon nombre de malentendus. Par ailleurs limiter ou gérer ces malentendus (qu'on ne peut pas ne pas rapprocher des hiatus)<sup>35</sup>, en tant que phénomènes langagiers, passe par le développement d'une intercompréhension, dont le hiatus marquerait une des occasions de la réaliser.

En quoi ces remarques participent de notre conception du dialogue et de l'activité langagière en relation à la notion de hiatus ?

### 2. 1. 6. *Dialogue, activité langagière et construction des significations*

Différentes formes de discours sont attestées par des travaux érudits. Ces discours varient, du discours entre soi et autrui, ou soi et soi-même, ou interdiscours, Ils sont en partie implicite, parfois perceptible aux intonations, aux ajustements, ou aux termes choisis, et corroborent l'idée d'une adéquation profonde des éléments du discours entre eux, alors que le hiatus est à même d'indiquer une rupture entre ces éléments du discours. Nous avançons que ce discours est constitutivement dialogique<sup>36</sup>, qu'il accompagne presque toujours la forme immédiate qu'est la situation habituelle de dialogue, quelles que soient les retombées du discours en question. Il est aussi dialogique<sup>37</sup>, si l'on se réfère à Jacques, par les signes extérieurs qu'il rend visible au sein de processus de dialogisation (Rabatel, 2006, 62 et 80) au cours des échanges<sup>38</sup>. Ce processus de dialogisation, au sein d'une compréhension, dite « responsive » par François (2005, 137), dépasse la simple alternance des productions et des réceptions de messages, ainsi que l'énonciation<sup>39</sup> et la compréhension, car elle s'établit en vue de participer

---

35 Nous développons les développements possibles entre malentendus et hiatus dans le chapitre 3 de cette partie.

36 Selon Jakubinsky d'après Kyheng, ou Volochinov/ Bakhtine (1977). Jacques (1985b, 106) cite Bakhtine : « tout discours est dirigé par une réponse et ne peut échapper à l'influence profonde du discours-réplique prévu...Il est déterminé en même temps par la réplique non encore prononcée mais sollicitée et déjà prévue.»

37 Selon Jacques F. (1979, 152-153). L'auteur précise : « Dans la présente recherche, la constitution du discours dialogique fera apparaître des structures interphrastiques caractérisées par la présence d'éléments métalinguistiques et la fréquence des formes interrogatives. » Plus loin, il poursuit : « Ceux-ci n'échangent pas seulement leurs rôles de locuteur et de destinataire, mais par rapport à la finalité externe de l'entretien, leurs rôles de proposant et d'opposant. »

38 Le processus de dialogisation est entendu par Rabatel dans le cadre bakhtinien comme un concept reliant polyphonie (relative au contexte esthétique-anthropologique de l'œuvre) et dialogisme (relatif au contexte translinguistique des discours). Il nécessite la prise en compte des composantes suivantes articulées : l'influence des dialogues de face à face, la relation au déjà dit, des effets cumulés, et des différences entre écrit et oral. Cette dialogisation se conçoit en dialogisation interne, renvoyant au « 3<sup>ème</sup> » dans le dialogue, qui n'apparaît pas mais qui est présent-absent, comme celui qui écoute et qui reçoit, sans laisser de traces apparentes.

39 Nous employons énonciation au sens de mise en mot de l'interdiscours et non au sens des théories énonciatives.

à une avancée du propos. Ce cadre nous semble en phase avec les propos retenus à l'école en vue d'acquérir des connaissances.

Ainsi, nous prolongeons ces perspectives en considérant l'activité langagière et plus précisément l'activité cognitivo-verbale comme centrale au sein de l'enseignement. La relation avec notre objet d'étude, le hiatus, ne serait alors qu'une altération passagère de l'interdiscours. Notre travail s'élargit ainsi à l'étude de ce qui suit ces manifestations de hiatus, en vue de saisir comment ce hiatus se transforme par le biais de l'activité langagière.

#### - Activité langagière, construction de significations et hiatus

En continuité avec les propos précédents, nous revenons sur l'activité langagière, activité sociale qui dépasse une des formes étroites du dialogue qu'est le « canevas » étroit question-réponse.

Nous poursuivons la définition de l'activité langagière, notamment à travers ses différentes formes d'activités discursives et interdiscursives. Cette approche repose sur la prise en compte qu'au sein des interactions verbales, le langage permet d'établir des relations participant à la construction des sens et des significations<sup>40</sup>.

Cependant, sens et significations sont loin d'être aisément identifiables. En effet, les sens sont reliés à l'expérience partagée, publique ou convoquée, et l'action langagière transforme une pluralité de sens issus de l'expérience discursive en significations. Néanmoins les allocutaires peuvent penser qu'il n'y a pas de divergence entre sens et significations dans la mesure où, l'action langagière, telle que nous l'entendons, ne leur est pas commune.

Aussi faut-il souligner, d'une part le lien fort que nous faisons entre signification et action langagière et, d'autre part, la distinction que nous faisons aussi entre activité langagière et action langagière. Bien que nous posions ces relations et distinctions notionnelles dans cette partie de cadrage, elles découlent de l'analyse de nos données. Dans le cas où la divergence entre sens et significations ne serait pas perçue, nous pouvons penser que le hiatus pourra, contextuellement, ne pas être apparent.

Dans le hiatus de l'exemple 3 page 24, personne ne saura ce qu'entendait Alex par l'arbre aux oiseaux, dans le hiatus de l'exemple 6 page 26, à la suite de l'intervention de Tonio, le maître pense que l'intervention résout le différent entre le plat et le repas (mais il n'en sera rien).

En revanche, le hiatus sera apparent lorsque le contexte discursif rendra compte d'un écart entre sens et signification. Ainsi, dans l'exemple 7 page 26, où Sacha interroge la signification du terme au revoir, les constructions successives vont participer au questionnement actif de cet état de fait. De façon moins apparente, mais progressive, la façon de concevoir l'emploi du pronom il et des anaphores auxquels ce pronom renvoie sera précisée, en interrogeant par la même l'idée de héros, solutionnant le désordre apparent de l'exemple 4 page 24.

Nos analyses de corpus permettront de mettre en avant différents marqueurs discursifs de cet écart. Dans un tel cadrage, la notion hiatus émerge de la distinction entre sens et signification, et entre action langagière et activité langagière. Quant à la visibilité de ce phénomène langagier qu'est le hiatus, elle dépend à la fois du contexte et de l'analyse du contexte qu'en font les acteurs impliqués ou et la chercheure.

#### - Activité langagière et action langagière

---

<sup>40</sup> Nous différencions construction des sens et des significations (Barbier J. M., 2000 ; Rastier, 2003), en ce que les propositions des sens possibles (« façons de faire sens » contradictoires (François, 2005, 8)), dépendent de la construction du milieu ou du contexte établi. La construction des significations émerge de sens, parfois en tension, au sein du milieu sans cesse renégocié par l'individu.

Travailler sur l'activité langagière **et** sur l'action langagière revient à s'intéresser aux pratiques effectives, qui elles seules peuvent questionner plus précisément les distinctions entre les deux pôles entre signification et action langagière d'une part, et entre activité langagière et action langagière d'autre part, à l'endroit précis de la notion de hiatus.

Dans cette logique, action et activité langagières sont considérés à travers des traces langagières. Ainsi, le biais d'une visée descriptive et la recherche de cadre des fonctionnements énonciatifs, nous permettent-ils d'envisager l'étude des phénomènes langagiers car ce sont des produits d'un sujet parlant, ancrés dans un contexte énonciatif.

Aussi parlerons-nous d'action langagière du sujet lorsque la parole du sujet est prise en compte, en tant que rapport idéal à ses propos, dans un espace tenant compte d'une certaine réciprocité des dire.

#### - Action langagière

Au sein de l'activité interpersonnelle, l'action langagière est différemment constituée par le sujet qui se construit singulièrement des significations. Celles -ci peuvent relever du langage intérieur -non observé dans nos corpus discursifs scolaires- ou du langage extériorisé. Ces lieux de décalages dessinent des phénomènes langagiers que nous appelons hiatus. En tant qu'action, la pensée discursive, tout à la fois singulière et ancrée dans un fonctionnement dialogique, n'est pas sans provoquer une rétroaction langagière sur l'activité inter ou intra-personnelle, en vue de tenter de dépasser ces hiatus.

En tant *qu'action cognitivo-verbale* à l'école, la parole est à la fois relative au mécanisme général de l'activité d'un groupe donné et à la connaissance de *l'implication* du locuteur de son *interaction avec la production textuelle ou discursive*, afin de solliciter le développement et de la parole, et des connaissances.

## 2. 2. Activité langagière et perspectives développementales

Le fonctionnement langagier ou plus précisément cognitivo-verbal serait en partie assuré par le travail de mise en correspondance des énonciations les unes au regard des autres. De ce fait, la façon de « mettre en mots » n'est pas réductible à ce qui peut se dire ou non par une sorte de prédominance de la pensée verbale. La *mise en mots* se définit par ce qui tente de recréer « une certaine perception d'un monde déjà absent (François, 2002, 28) ».

Ainsi, la particularité d'une approche langagière, en fonction d'une priorité développementale donnée à l'acquisition des conduites, prend en compte des conduites qui sont dialogiques (entre deux partenaires dans un premier temps). Ces conduites se réalisent lors de la rencontre du langage en action (Bruner, 2002, 197). Dans ces situations de production, le langagier rétro-agit sur le linguistique (François, 1984, 119).

Retenir dans cette recherche les seuls faits verbaux<sup>41</sup>, que nous désignons par le hiatus, est délibérément choisi, afin de se focaliser sur ce qui est particulier aux conduites langagières verbales.

S'il s'avère que construire la langue ne peut se réaliser qu'en utilisant le langage, notamment en tant que moyen de dire ou de faire, comme pratique (ce qui reste notre projet), il est aussi nécessaire de se pencher sur la langue comme système linguistique et comme manières de penser, de construire des univers de référence.

La question de la construction de liens, entre apprentissage et développement et les perspectives historico-culturelles, devient alors une préoccupation incontournable, en vue de

---

41 Jakubinsky, cité par Archaïmbault (2000, 120), précise cependant que la situation d'interaction immédiate diminue le rôle du « stimulus » verbal de façon plus ou moins significative.



mieux comprendre où se situeraient des altérations possibles entre ce qui est pensé et ce qui est dit, comme participant de la notion de hiatus et difficilement évitable.

### 2. 2. 1. Approche de la théorie historico-culturelle

La théorie historico-culturelle, envisagée à travers l'œuvre de Vygotski, ainsi qu'à travers les travaux qui ont contribué à sa diffusion et à son prolongement<sup>42</sup>, met en relation forte *pensée et langage* (1935 / 1985). Selon Vygotski, un sujet, vivant au sein d'une société<sup>43</sup>, ne peut évoluer complètement indépendamment de la société à laquelle il prend part et qui le façonne. À ce titre, l'école participe de ce développement social par le biais son rôle clé dans les apprentissages. En effet, si le psychisme de l'enfant se développe en partie « naturellement » biologiquement et physiologiquement, Vygotski conçoit **l'apprentissage comme précédant le développement**. L'auteur précise :

«L'apprentissage est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait montrer tout une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui vont dans la zone de proche développement. L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau (Vygotski, 1985, 295).»

Ce développement est alors la conséquence de l'accumulation d'expériences, « internes » selon Schneuwly (1998/1999, 275), qui se manifestent indirectement au sein de la scolarité. Cet aspect est d'autant plus important que l'école anticipe le développement ontologique en sollicitant des conduites, dans **une zone de développement proche**. De ce fait, la production d'une activité d'apprentissage est rendue possible par l'aide d'un adulte, qui soutient l'élève, sans réaliser la tâche à sa place. Toutefois et malgré son intérêt, par rapport à notre perspective, l'ensemble des travaux de Vygotski ne précise<sup>44</sup> pas comment se déroulent les échanges entre les partenaires ni selon quelles modalités ils s'effectuent. Sans chercher à obtenir la garantie d'une quelconque modélisation, il reste à envisager comment, au sein d'une culture donnée, cette zone peut s'instaurer et fonctionner, voire dysfonctionner dans le cadre scolaire, au sein de la notion de hiatus.

Pour Vygotski, la culture (et pour nous la culture scolaire en particulier) façonne le jeune sujet à travers les usages qu'il apprend en société, à travers les codes qu'il respecte ou qu'il transgresse volontairement ou non, le tout principalement par le biais des pratiques langagières. Les outils, instruments, codes de la société ainsi que leurs usages modèlent ainsi l'individu. En retour, les pratiques sociales sont empreintes des stratifications historiques et culturelles (les usages actuels renvoient en partie à des usages ayant précédemment existé, même enfouis sous différentes couches). À ce titre, il nous semble pertinent de chercher en quoi des outils, culturels, participent de cet apprentissage langagier, et en quoi ils présentent éventuellement des ratées au cours de leurs usages, composant aussi des sources de hiatus potentiels.

### 2. 2. 2. Notion d'outil ou d'instrument

---

<sup>42</sup> Comme Bruner (1973/1991), Schneuwly, Bronckart et al. (1985), Rochex (1997), Clot (1999), Bronckart (1999), Brossard (2005), entre autres.

<sup>43</sup> Et particulièrement l'élève à l'école, considérée alors comme une micro-société.

<sup>44</sup> Cette indéfinition est délicate à interpréter, probablement parce que les travaux de Vygotski ne sont pas intégralement connus, en raison de la censure politique dont il a été l'objet d'une part, ainsi que de la brièveté de sa vie (Brossard, 2005) d'autre part, et de sa préoccupation qui ne peut être interprétée comme centrée sur la question scolaire.

Les préoccupations didactiques, au sein de la discipline français, confirment, depuis les années 1970, une orientation forte vers la maîtrise des sphères de l'écrit au sein du système scolaire du premier degré. Alcorta avance à ce sujet que :

«...le développement des fonctions supérieures est médiatisé à la fois socialement et culturellement par des "instruments psychologiques", élaborés au cours de l'histoire des civilisations humaines et transmis aux nouvelles générations par la voie de l'éducation.

Dans le processus de développement, l'enfant est outillé et réoutillé avec des instruments les plus divers, parmi lesquels le langage, l'écrit, les systèmes numériques, les diagrammes...(2001, 96)»

L'évocation de ces outils, dans cette approche spécifiante, demande une plus ample définition.<sup>45</sup> Goddy (2007, 194) précise que l'écrit sollicite des interactions entre milieu intérieur et extérieur pour le sujet, qui sont assimilables à des « procédures cognitives ». L'écrit, d'après l'auteur, contraint la pensée par l'usage de catégories sémantiques normées, qui renvoient à des systèmes de classification et de catégorisation, ainsi qu'à des logiques argumentatives du savoir, particulières à l'écrit.

Cette instrumentation, étudiée par de nombreux chercheurs<sup>46</sup> confirme la différence entre l'instrument technique qui agit sur l'objet et l'instrument psychologique, envisagé par Vygotski pour le langage (cité par Brossard, 2004, 24-25)<sup>47</sup>. Nous employons de préférence le terme d'outil psychologique représenté le langage, et qui est une des médiations possibles entre l'homme et la réalité. L'outil langagier conditionne ainsi le processus de la pensée humaine, en partie consciente, en vue de préciser son universalité au cours d'une élaboration sociale.

Le langage est un outil psychologique permettant la médiation entre la pensée et les signes dans la dimension sociale du langage, et entre les significations et les dimensions intérieures des significations. Cet écart, permanent, selon Vygotski (1934/1997, 493), relie langage et pensée en tant que processus indissociable.

Cette dimension nous semble pertinente à l'école, dans la mesure où les activités humaines qui s'y déroulent sont censées construire des savoirs et permettre l'accès à ces outils psychologiques. Le hiatus représenterait ainsi des tentatives d'usage de l'outil langagier n'aboutissant pas immédiatement ou pas tel qu'il est ordinairement conçu, il constituerait aussi un passage obligé du fonctionnement langagier.

Nous cherchons à caractériser les modes et les objets de connaissance, des objectifs des faïres scolaires, par le biais des événements à la fois langagiers et disciplinaires. Un tel travail, prenant en compte le langage à l'école par le biais des pratiques langagières scolaires, ne éviter des usages historiquement situés.

Nous nous demandons quels seraient alors les usages sociaux ou les pratiques langagières que l'école a privilégié au cours de l'émergence des pratiques langagières scolaires, de façon à pouvoir mieux cerner l'écart entre des pratiques socialement normées et des divergences éventuelles que l'on peut pointer à travers la notion de hiatus.

### 2. 3. Pratiques et langage

---

<sup>45</sup> Des travaux anthropologiques concourent à concevoir l'écrit en tant qu'outil participant à l'instrumentation des opérations intellectuelles et cognitives, en vue de la compréhension du monde où vit le sujet.

<sup>46</sup> Parmi lesquels Rabatel (1995, 1999), Clot (1995), Vergnaud (2004), Brossard (2005), entre autres.

<sup>47</sup> Le langage influe sur le psychisme et est employé en lieu et place du terme symbole, selon Brossard. Ceci retient notre attention en raison du développement de cette dimension symbolique régulièrement évoquée.

La justification de la prise en compte des pratiques pour parler du langage nous semble fondée sur la nécessité d'inscrire notre recherche, d'une part, dans le quotidien des pratiques effectives de la classe, d'autre part, la nécessité de confronter ces pratiques aux approches théoriques. Si la relation à la notion de hiatus apparaît, nous réaffirmons que cette notion est incluse au sein des pratiques langagières et que nous reviendrons sur notre objet de recherche à la fin de cette partie au point 2. 5.

Nous privilégions le guidage par l'action langagière dont nous avons déjà abordé le principe dans ce travail<sup>48</sup>. Si le cours de l'action, révélé à travers le langage, est caractérisé par Theureau comme concomitant, il n'est ni identique, ni superposable, ni réductible

«...au montrable, racontable et commentable à tout instant...dans des conditions favorables d'observation et d'interlocution nécessaires (2000, 186)».

Nous considérons le langage en tant que reconstruction globale du cours de l'action, en unités significatives d'activité. Qu'entendre par ces présupposés qui ressemblent à des précautions oratoires et qu'apportent-elles de plus ?

Travailler sur les pratiques langagières questionne l'entrée dans l'étude par la praxis<sup>49</sup>, où le langage rend compte de la pensée, concourant à différentes dimensions de notre travail<sup>50</sup>. Nous ne souhaitons pas rendre faussement apparent ou transparent l'instantané de la pensée des autres comme produit provisoirement clos au moment de son étude. Aussi la nécessité de construire un cadre conceptuel guide-t-elle notre perspective, afin de rendre ces dimensions compatibles<sup>51</sup>.

Dans un premier temps nous abordons le langage au sein des *pratiques sociales et des pratiques sociales* de référence, en tant que pratiques langagières pour envisager des pratiques langagières scolaires, non pas différentes, mais intriquées. L'institution sociale ou scolaire conçoit la langue du français standard calé sur le monde de l'écrit. Ceci provoque des tiraillements permanents entre la nécessité de considérer une autre langue, écrite, comme outil (non instrumentalisé), et une langue qui serait celle des usages. Nous choisissons l'observation des usages avérés de la langue, ce qui ancre cette approche dans une analyse de la praxis, à l'endroit des manifestations de hiatus.

### 2. 3. 1. *Pratiques sociales*

Aborder la ou les pratiques sociales renvoie à la délimitation du terme de pratique. Une pratique sociale s'inscrit, pour nous, dans l'exercice d'une fonction (au sens de praxis) et participe de la construction d'un objet de recherche, la notion de hiatus, ainsi que de pratiques plurielles au sens d'habitude, de raisonnement pratique ou du savoir-faire quotidien.

Nous n'envisageons pas un cas particulier, ni un cas pratique, pour illustrer un cadre plus théorique. Au sens des démarches interactionnistes, nous nous justifions, par superposition de l'explication et sa traduction en actes<sup>52</sup>. Cet élargissement de notre réflexion situe nos

---

48 Nos renvoyons le lecteur au point 2. 1. 6., sous paragraphe L'action langagière.

49 Nous insistons sur l'investigation des manières d'agir, et non pas sur la praxéologie, science des différentes manières d'agir, qui tenterait de théoriser la pratique.

<sup>50</sup> Ainsi la démarche, la mise en forme donnée par le format de la thèse, et l'extraction de données des pratiques langagières collectées, ainsi que des mises en mots, en font partie.

<sup>51</sup> Nous pointons aussi que les fins et les moyens n'entretiennent pas un rapport identique, à mettre en évidence.

<sup>52</sup> Selon Ogien et Quéré (2005, 96-99).

pratiques et ses enjeux sociaux, ainsi que la particularité langagière et scolaire de la notion de hiatus, en vue de concevoir ces manifestations comme des actions particulières.

Pour aborder cette question, nous suivons l'idée des pratiques sociales fondées sur des expériences sociales partagées, composant la base de connaissances. Nous donnons ainsi la primauté à leur dimension anthropologique, puis nous limiterons la portée de cette entrée et terminerons par la relation avec des pratiques langagières.

#### - Pratiques sociales communes, fondatrices de la connaissance

Convoquer des pratiques et des connaissances qui y sont liées rend compréhensible en quoi le langage, en tant que pratique, devient incontournable au sein de l'enseignement, mais surtout de l'apprentissage. Nous nous référons à différents auteurs interrogeant la nature des liens entre pratique et connaissance, en vue de situer leurs relations au hiatus.

Pour Warfield-Rawls (2007, 41-100), qui relit Durkheim<sup>53</sup>, la reproduction d'expériences réalisées en commun connecte les expériences des acteurs sociaux les unes aux autres. Cette répétition d'expériences, si elle établit toujours des résultats identiques, n'est pas une preuve de sa validité. Cependant, cette réitération construit la croyance qui est à l'origine du concept de *causalité*. Ce sentiment partagé de l'accomplissement, en commun, de pratiques ainsi ritualisées, renforce le sentiment d'appartenance sociale et renforce le principe de similarité de ce sentiment<sup>54</sup>. L'accomplissement pratique du rituel et la force perceptible qui est alors ressentie, par le sentiment de cette unité, contribue à l'identité de cette communauté morale. Il est ainsi possible d'envisager que les effets provoquent les causes, non pas au sens naturel de la logique des sciences naturelles, mais en tant que relation d'inférence<sup>55</sup>, pour devenir une relation morale. Cette relation morale rend possible la coopération et la communication.

Ainsi, des liens se tissent-ils entre des types de pratiques sociales et les catégories particulières de l'entendement : le temps, l'espace, la classification, la force, la causalité et la totalité. L'origine des catégories repose sur la classification des pratiques au sein de leur accomplissement collectif<sup>56</sup>.

En attribuant ainsi aux interactions langagières scolaires la valeur de l'accomplissement des pratiques partagées à divers niveaux, les détails de l'accomplissement des faits sociaux scolaires ont une grande importance, contrairement aux normes ou aux règles invisibles.

Par le biais des pratiques, la validité empirique établit, selon Durkheim relu par Warfields-Rawls, une théorie sociologique de la connaissance, à l'opposé d'une connaissance envisagée comme un phénomène individuel ou personnel (qui ne peut avoir de perspective ou de solution en terme de société). Ces perspectives sociales, voire institutionnelles, font envisager les pratiques sociales par lesquelles il ne peut être question de connaissance qu'à travers une socialité. En particulier à l'école, cette socialité, délimitée par des pratiques globalement scolaires, serait à préciser, car elle est à la fois porteuse de son héritage et acquise au sein de pratiques collectives qui fondent des connaissances scolaires.

---

53 La relecture concerne les *Formes élémentaires de la vie religieuse* (1912).

54 Pour ces raisons, lorsque Durkheim parle de mimétisme totémique, Ogien précise : «...pour Durkheim, la logique est elle-même le résultat de pratiques sociales.». De même, plus loin, Ogien ajoute : «...la connaissance émerge de l'expérience mutuelle que font les individus du caractère socialement ordonné de leurs conduites collectives (2005, 111)».

55 Nous relierons ces inférences aux inférences citées par Gumperz au sein du processus interprétatif (1989, 129).

56 Ces opérations de catégorisation ont souvent été l'objet de vision réductrice et primitive, attribuée à des sociétés très organisées. En effet, les oppositions nature-culture, animé-inanimé, etc., renvoient davantage à des continuités et discontinuités et aux relations qu'elles entretiennent, qu'à une opposition souvent naturalisée (Descola, 2005, 330-331, 382-383). Nous nous méfions des catégorisations (méthodologiques) intempêtes.

## - Quelques réticences

Nous opposons aux pratiques ainsi établies, que les raisons de se plier au sentiment partagé ne sont pas explicites<sup>57</sup>, et que les raisons des pratiques ne sont qu'en partie fondées<sup>58</sup>.

Par conséquent, la solidarité sociale et la compréhension mutuelle ne sont pas seulement des régularités formelles ou légales, elles participent aussi à un ordre social dont le fonctionnement s'auto-régule ; les pratiques structurant ainsi le social<sup>59</sup>. Le social influe sur les pratiques dans un double mouvement de contrainte et d'habilitation, « entre l'engagement et l'ordre »<sup>60</sup>.

Nous nous interrogeons sur ce qui habilite et ce qui contraint au sein d'un milieu scolaire, plus particulièrement à l'endroit d'un hiatus (à la fois à l'endroit de sa délimitation et de ses effets). Pour cela, nous poursuivons l'investigation au sein des pratiques à partir des perspectives socio-langagières de différents auteurs.

## - Pratiques langagières

En considérant le quotidien, des interprétations de significations s'effectuent dans des situations surdéterminées par un même rituel social et langagier, qui est significatif, en fonction d'un contrat langagier ou **contrat de parole**. Pour Charaudeau (1983, 54), ce contrat de parole est défini par :

«...l'ensemble des contraintes qui codifient les pratiques socio-langagières et qui résultent des conditions de production et d'interprétation (circonstances de discours) de l'acte de langage.»

Ces références, au carrefour des interactions et des interprétations, renvoient aux dimensions anthropologiques du social constitué d'un aspect social partagé. Pour nous, il se double d'un aspect social individuel, ces deux aspects étant liés au sein du langage. Ce qu'en disent des *analyses du langage* à ce sujet confirment l'intrication de ces deux aspects<sup>61</sup>.

Le langage faisant partie d'un ensemble de *pratiques sociales*, il est soumis aux contraintes sociales. Ces contraintes produisent des effets et contribuent à des pratiques sociales. Le langage n'est plus un instrument de communication ou un instrument de représentation du monde mais un **instrument d'action sur le monde**, sur soi et sur les autres.

Ce sont alors des usages sociaux du langage ou des usages du langage, en tant que témoignage d'actions sur le monde, qui nous intéressent. En particulier, nous suivons les *pratiques*

---

57 Peut-on croire à la ferveur partagée ? L'école semblait s'en passer en imposant ; elle semble aujourd'hui davantage rechercher la participation. La preuve en serait les termes d'adhésion, d'implication ou de motivation que l'on voit apparaître à propos des élèves.

58 En effet, rien n'explique les raisons rendant les hommes dans l'obligation de s'unir. Rien n'explique non plus en quoi pensée et pratiques se ressemblent mais aussi se différencient. De plus, si pratiques et pensée peuvent se relayer, la pensée est aussi suspension de l'action pratique. Il semble cependant nécessaire d'envisager les dimensions sociales et individuelles de l'individu au sein des pratiques, où la contingence et la validité rendent indispensable des interactions réflexives qui ne sont que pensées, même si elles prennent appui sur les pratiques. En effet, l'interprétation des significations se fait au cours des pratiques mais aussi en dehors des pratiques.

59 Pour reprendre des propos de Warfield-Rawls, ce sur quoi l'auteur revient (2007, 141-184).

60 Les approches de Giddens vont aussi dans ce sens.

61 En effet, à travers deux approches d'analyse contrastives des discours et une modélisation théorique de lecture de ces discours relatant des conflits sociaux, Gardin, Baggioni et Guespin avancent que les pratiques linguistiques sont le reflet des pratiques sociales. Elles font partie de ces pratiques (1980, 8). Les auteurs précisent en outre que le langagier est à mettre en relation avec les capacités langagières de l'interlocuteur.

*sociales de référence*, car elles délimitent des milieux organisés autour d'un certain nombre de pratiques.

### 2. 3. 2. Pratiques de référence

En général les pratiques sociales, issues *la vie quotidienne* deviennent digne d'intérêt, dans la seconde moitié du XXème siècle<sup>62</sup>. Cet intérêt influence la prise en compte des pratiques professionnelles. Les pratiques de référence sont ainsi regroupées, non pas en tant que pratiques communes d'un milieu réuni par des activités, mais selon des professions.

Dans le même temps, la notion de *pratiques sociales de référence* apparaît en dehors du champ linguistique, dans les travaux de Martinand (1989) en didactique des sciences, et s'inscrit dans la recherche d'un curriculum d'enseignement technique et scientifique. En posant la question des rapports entre culture et technique<sup>63</sup>, l'objet de travail, le problème scientifique soulevé, les attitudes et les rôles sociaux, les instruments utilisés et les savoirs produits sont questionnés. La valeur déterminante de la référence<sup>64</sup> apparaît à la jonction de toutes ces entrées.

Cette référence pointe des **écarts entre pratiques de référence possibles et les activités scolaires**, en choix à effectuer, et en cohérence entre les buts et les moyens. Ces entrées, didactiques, insistent sur les dimensions historiques et épistémologiques en relation aux pratiques de référence des disciplines scolaires. Les pratiques sociales de référence (Martinand 2000, 20-21) intéressent les pratiques langagières scolaires parce qu'elles prennent en compte les différentes tensions existant entre la pratique dans son milieu social et à l'école. Ainsi sont considérées :

- les savoirs en jeu en redondance avec la pratique sociale ;
- les écarts entre les activités scolaires et les pratiques choisies comme référence ;
- la question de la référence ;
- la compréhension des conditions de cohérence entre la tâche, l'instrument, les savoirs, les rôles.

Cette notion de *pratiques de référence* s'oppose surtout, selon l'auteur, à « l'auto-référenciation de l'école (ib. cité) », en montrant les difficultés qu'il y a à penser les activités scolaires en relation aux pratiques sociales mais aussi familiales.

Nous insistons, d'une part parce que le champ disciplinaire du français a en partie construit, au sein de l'école, des pratiques qui sont devenues des références (la grammaire, l'orthographe<sup>65</sup>). D'autre part, il s'agit d'identifier ce que l'on entend par pratique de référence et comment cette référence est construite, à propos de quels savoirs, en vue de

---

<sup>62</sup> Les pratiques du quotidien sont considérées comme *braconnage*, comme témoignage des pratiques ordinaires, dignes pour de Certeau d'une théorie des pratiques (1990, 120).

<sup>63</sup> Une analyse critique de ce qu'il est advenu de ces travaux, écrite par Martinand, (Terisse, 2000), nous permet d'avancer ces propos. La réflexion concerne au départ une pratique de référence en vue de la constitution d'un curriculum d'éducation scientifique et technologique, en tenant compte de différentes tensions du fonctionnement disciplinaire dans et hors de l'école. Ces pratiques de référence ont ensuite largement essaimé en se couplant à la notion de transposition didactique (travaux au départ de Martinand et de Chevallard) reposant sur ces pratiques de référence en vue de répondre «...à la question de la transposition générale entre des pratiques de référence et les activités scolaires (Martinand, 2000, 20).», mais dont la propagation de la transposition didactique a occulté en partie le fondement qui la soutient, selon nous du moins.

<sup>64</sup> La référence n'est pas alors la référence linguistique ou contextuelle.

<sup>65</sup> La référence est faite à Chervel A., 1973, La grammaire traditionnelle et l'orthographe, *Langue française* n° 20, 89-96.

mieux cerner le contexte d'apparition des manifestations du hiatus, des écarts entre pratique sociale de référence et pratiques scolaires pouvant être à l'origine de manifestations de hiatus. Nous concevons que des façons de faire ou des actions, individuelles ou collectives, sont socialement transmises ou envisagées en contexte scolaire, ou extra-scolaire, selon des modalités à préciser, au sein de pratiques qui sollicitent plus particulièrement le langage. Il est cependant délicat de différencier des pratiques sociales des pratiques sociales de référence, les pratiques sociales s'inscrivant, selon nous, toujours en référence à une réalité. Les références prises en compte, pour l'école, sont à la fois celles des pratiques du champ où la discipline s'inscrit, définissant les savoirs scolaires, ainsi que les pratiques hors du curriculum scolaire où elles se réalisent<sup>66</sup>. Ainsi nous intéressons-nous aux pratiques sociales et culturelles, particulièrement à l'école.

### 2. 3. 3. *Pratiques langagières et culture à l'école*

Qu'en est-il des exigences de l'institution scolaire à l'endroit des pratiques langagières ? Comment s'enquérir de ce que les élèves en témoignent dans le cadre de l'école, dans quelles modalités d'apprentissage et à quelles fins ?

Poser la question du langage à travers les pratiques langagières, qui ont une existence en dehors de l'école comme réalité sociale, c'est travailler la relation entre une certaine subjectivation, qui serait le produit d'un aspect personnel de l'usage du langage, et une certaine objectivation, qui découlerait de l'aspect social partagé ou plus normatif de ce même langage.

Si Bruner affirme que :

« L'enfant ne doit pas seulement s'approprier son savoir, il doit le faire dans une communauté avec ceux qui partagent avec lui le sentiment d'appartenir à une culture.(2000, 154). »,

c'est parce que, selon l'auteur, il faut considérer le langage (de l'éducation) autrement que comme celui d'une valeur unique,

«...qui ne parle que de « faits » et de manière « objective » . Il doit exprimer une attitude, et doit inviter à adopter une contre-attitude ; il doit, dans le cours même du processus, laisser place à la négociation, à la métacognition (ibidem, 155).»

Ainsi envisagé, le processus de négociation des sens et des significations à l'école participe-t-il, selon nous, d'un processus actif de création de la culture d'un groupe donné. Ce processus ne peut se réduire à la consommation du savoir ou à son acquisition systématique. De ce point de vue, le langage comporte une dimension, symbolique de son environnement, qui est négociée au cours de la transaction opérée par le langage. Le langage, en rendant compte de la réalité sociale, relève d'une réalité pratique et d'une pratique sociale, au sein d'une culture précise. S'attacher à rendre compte des études sur le langage en milieu scolaire éclaire ainsi les pratiques éducatives, que nous focalisons à travers un objet d'étude, le hiatus.

Les recherches en cours depuis plus d'une dizaine d'années sur les conduites langagières, particulièrement les pratiques langagières orales, montrent que leur variabilité est importante (Nonnon, 1999) et que le sujet est complexe (Roulet, 2001, Rabatel, 2004).

Ces pratiques langagières orales seraient cependant fondatrices des **rapports au savoir attendus par l'école** (Bautier, 2006 ; Lahire, 1993, 2008). Pour étudier comment s'instaurent ces rapports, nous recherchons, au sein des corpus scolaires oraux, ce qui est entendu en

---

66 Ce large champ des pratiques de référence pour la discipline français, inscrit dans des usages historiques, contribue, selon nous, à diviser à propos de l'extension de la notion de transposition didactique au sein de la discipline français.

termes d'acquisition de notions disciplinaires. Nous observons la relation entre ces échanges oraux en classe et la co-construction des savoirs à l'endroit des contenus à acquérir et de leurs modalités d'acquisition, au cours des activités langagières scolaires, en recherchant ce qui se négocie en classe. Notre attention s'attache plus particulièrement aux manifestations langagières qui pourraient pointer des hiatus, en vue de caractériser ces manifestations au sein des pratiques scolaires et langagières orales selon un angle que nous précisons.

### 2. 3. 4. Pratiques langagières scolaires

La notion de *pratiques langagières* re-apparaît cependant en dehors du champ de la linguistique (Reuter, 2007 b, 172), reprise par la sociolinguistique (Boutet, 1976, 1994). Au-delà du phénomène linguistique, notre attention est focalisée par « la relation à la langue, au langage » (Bautier, 1995<sup>67</sup>, 2001, 147-148) ou le questionnement du « rapport à ... » (Charlot, 1997, Barré de Miniac, 2000), dans la construction du sujet.

En tant que pratique sociale, liée aux dimensions identitaires du sujet, le rapport au langage est considéré dans ses dimensions de généralisation et de spécification. Ces pratiques sociales existent avant l'apprentissage d'une grammaire scolaire explicite, qui elle, n'apprend pas à parler. Pour ces raisons, le langage est toujours situé : dans un contexte physique, personnel, culturel (social ou institutionnel, et historique), sans être uniquement lié aux agencements de formes linguistiques. Il s'agit ainsi de relations ou de **rappports pluriels**. Ces relations ou ces rapports au langage ou à la langue (Lahire, 1993, 294-295) sont liés à l'élaboration de significations et de modes de significations au sein d'un contenu d'enseignement et renvoient à la **construction des mondes** pour les sujets (François, 1998).

Ainsi, les sujets élèves, membres d'un milieu social au sein de l'interaction (à l'école), sont sollicités, via des fonctionnements langagiers contenus dans les situations d'enseignement. Ces situations interrogent la production de sens<sup>68</sup> et ses effets, en vue de la construction de significations.

L'étude des **caractéristiques** des pratiques langagières déployées à l'école devient le cadre de notre travail.

Les situations de communication dans la classe sont spécifiques, notamment selon Charaudeau (1992, 634) car elles sont construites sur un contrat d'échange langagier particulier. Déterminé par l'identité des partenaires et le projet de parole ce contrat se rapprocherait d'un projet d'enseignement, basé sur des pré-établis, où l'inégalité est un principe entre les locuteurs (en nombre et en pouvoir : un enseignant, des élèves)<sup>69</sup>.

De multiples études envisagent ce sujet selon des points de vue contrastés<sup>70</sup>.

---

67 Pour Bautier (1995), les différences de pratiques discursives des élèves au collège renvoient aux domaines discursifs mais aussi cognitifs et identitaires, qui renforcent, facilitent ou gênent les apprentissages. Ces rapports au monde et au langage, socialement construits et socialement différenciateurs entretiennent des relations étroites entre objet du discours, activités cognitives et représentations du savoir. Comment l'école primaire participe-t-elle de ces constructions ?

68 «...le sens d'un mot (lorsqu'il apparaît à notre conscience) est ainsi une construction dynamique, (car il représente tous les faits psychologiques qu'il fait apparaître dans notre conscience), fluctuante, qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes. La signification n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus stable, la plus unifiée, la plus précise... (Vygostki, 1934/1985, 370, cité par Schneuwly, 2008, 22)»

69 Cependant, nous modulons ce point de vue dès lors que nous acceptons un principe de double sémiotisation conditionnant en quelque sorte l'inscription du sujet dans un apprentissage.

<sup>70</sup> On pourrait citer parmi d'autres Sirota (1988, 93-106), ethnographiques ou sémiotiques et linguistiques (Gilly, Roux et Trognon, 1999, Trognon et Bernicot, 2000) ou issus des sciences de l'éducation, dont des représentants pourrait être Tochon (1993, 126) Weisser (2007, 105).



Nous retenons l'approche de Lahire (1998, 121-131), où l'auteur parle de **rupture** scolaire avec le sens pratique à l'école, car cette idée relie l'idée d'écart et de pratiques différenciées. À l'école, selon lui, on apprend la langue au sens de l'apprentissage structuré et non pas au sens de la parole (rhétorique)<sup>71</sup>. Une double lecture politique et cognitive est ainsi possible selon l'auteur :

«La codification de l'organisation des pratiques scolaires et des savoirs scolaires eux-mêmes (codification grammaticale par exemple) engendre une forme d'exercice particulière du pouvoir (Lahire, 2008, 28)<sup>72</sup>.»

Le choix des savoirs, leur organisation, leur mise en œuvre est ainsi au service d'un pouvoir politique. Ensuite, la perspective cognitive, fait de «...l'école le lieu d'enseignement de la langue. (ibidem.op.cité).»

De plus, pour l'auteur, la contrainte sociale d'apprendre à lire et à écrire à l'école fait subir au langage une transformation radicale :

«...l'enfant était dans son langage, il le tient désormais face à lui et l'observe, le découpe, le souligne, le classe, le range en catégories (ibid.,1998, 122).»

Expliquer ces transformations revient à envisager la concaténation des pratiques culturelles : une expérience culturelle de plusieurs siècles se condense en l'espace de quelques années de scolarité<sup>73</sup>. L'imposition d'un système est justifiée par une réalité sociale : faire entrer l'enfant dans le **monde scripturo-scolaire**, valorisé par la société.

Ainsi, pour Lahire, un rapport réflexif au langage se construit. Ce rapport, singulier, de distanciation au langage s'élabore plus ou moins, selon une raison présentée en « semblant », car cette distanciation ne renvoie pas à des objets réels. Cette construction d'un ou de rapports pourrait être une des causes des apprentissages difficilement accessible à certains et l'occasion de manifestations de hiatus.

Les usages du langage apparaissent aussi sous d'autres formes à l'école. Pour Boutet (2002, 16) le français scolaire tend à être décontextualisé des actions et des activités, ce qui induit des différences de significations des situations. En effet, on ne peut pas évacuer la prise en compte du milieu dans lequel se déroulent les discours de la classe. Ces discours comportent de nombreuses manifestations, qui témoignent de régulation, de contraintes et de ritualisations des rôles sociaux. En citant Cicurel, cette dimension apparaît plus explicitement :

«... la classe, envisagée comme un lieu social ne donn(e) pas seulement jour à un discours sur la langue mais aussi à ce qui constitue les participants en sujets sociaux engagés dans une interaction (2007, 17).»

Les pratiques langagières scolaires sont prises dans notre étude comme data, ou données, en ce qu'elles reproduisent des pratiques sociales. Elles renvoient aux différentes disciplines, font **écho** à l'école, et en dehors de l'école, à des sujets, ponctuellement élèves, à travers différents discours mêlés, au sein desquels nous cherchons à caractériser certaines manifestations, le hiatus.

---

<sup>71</sup> Il y a une différence sans précédent dans la transmission du savoir d'un individu à un autre : ce n'est plus un savoir issu de l'expérience, mais une transmission de savoir d'une autre nature, entre des individus et un savoir, où intervient la médiatisation d'un savoir objectivé. La forme scolaire (au sens de Vincent) se constitue ainsi entre le XVIème et le XIXème siècle.

<sup>72</sup> Reprise de textes datant des années 1985 à 1999.

<sup>73</sup> L'exhibition de signes substituables, transformables (comme la grammaire), dans des usages variables et variés, sont en rupture avec les usages ordinaires du langage. L'étude de la langue prend alors la place du langage, mettant « hors jeu » le sujet parlant.

### 2. 3. 5. Pratiques de référence d'un point de vue scolaire

La notion de pratique sociale de référence est à envisager à l'école pour diverses raisons. En effet, les enseignements scolaires programmés sont la plupart du temps conçus hors de leur dimension historique, en dehors des situations des usages réels, et sans lien avec les pratiques des chercheurs (Reuter et al., 2007, 176).

D'une part, quant ces dimensions seraient présentes, rien ne garantit que leurs usages recourent les usages des praticiens du domaine de départ ni que leurs contextes de représentation ne soient pas déjà éloignés des pratiques de référence<sup>74</sup>.

D'autre part, on ne peut nier que les pratiques extra-scolaires ont des relations privilégiées avec les pratiques scolaires pour au moins trois raisons, selon Reuter (ibidem op. cité) :

- Ces pratiques, extra-scolaires, jugées pauvres ou déclassantes ou encore de bas niveau, aux valeurs réfutées, ne peuvent être négligées. Elles font état des représentations et des pratiques constitutives des individus sur lesquelles a priori on (et le chercheur en particulier) n'a pas, pour des raisons éthiques, à porter de jugement de valeur avant de les connaître et ainsi pour le moins de tenter de les étudier.

- Ensuite parce qu'il est indispensable que l'enseignement s'intéresse aux sujets potentiels auxquels il a à faire, en les considérant comme des sujets à part entière, et non pas comme sous-produits d'une culture labellisée, reconnue supérieure à d'autres, portée par certains et non par d'autres.

- En dernier lieu, tisser des liens entre des usages extérieurs à l'école et à l'école ne peut constituer un délit d'aucune sorte, l'interrogation sur les pratiques d'une façon générale étant constitutive de la construction de pratiques de référence, pour autant que l'on conçoive ces pratiques de référence de façon élargie.

Envisager les pratiques de référence en relation aux pratiques scolaires sous-entend de préciser les axes selon lesquels la comparaison s'effectue. Si nous envisageons des pratiques de référence marquées par des étapes de production, de réception et d'évaluation, ce sont des entrées existantes dans les disciplines qui considèrent davantage la langue comme apprise en tant que langue « étrangère » plus que des entrées dans la langue dite maternelle<sup>75</sup>. C'est pourtant de cette dernière, en tant que langue première, dont il est question dans l'enseignement du français à l'école en France.

---

74 Nous citons les radiographies utilisées dans le corps médical pour établir un diagnostic et les données comme une des représentations de la réalité du corps en sciences à l'école; on peut aussi citer des représentations conceptuelles issues de la chimie en trois dimensions, données comme des objets plastiques en arts visuels. Cela mérite d'être interrogé : pourquoi les usages proposés ne recourent pas les pratiques de référence, qu'est-ce qui les rapproche et ce qui les différencie ?

75 Ces préoccupations sont celles se référant au Cadre Européen Commun de Références pour la Langue et qui se superpose en partie seulement avec le socle commun des connaissances, limité aux actes déposés dans la langue, concernant plus particulièrement le collège, dont un aperçu est consultable sur <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/HARAMBOURE.pdf>

Nous considérons ce qui est entendu par le français de référence<sup>76</sup> dans le cadre d'une socio-didactique du français<sup>77</sup>. Nous délimitons cet espace entre différents « modèles » répondant à la fois à des usages, à des prescriptions et à des enjeux divers<sup>78</sup>. Ces différents « modèles » sont tour à tour sollicités au fil du temps, car la construction des objets langagiers en objets d'enseignement varie au cours du cursus scolaire de l'élève. En même temps ce français est aussi outil de transmission de savoirs au sein d'autres disciplines, d'où la complexité de l'identification d'une pratique de référence selon des termes uniques.

Envisager les pratiques langagières particulières à l'école revient à expliciter ce qui construit des rapports cognitivo-langagiers typifiés<sup>79</sup> dans ses relations à une norme, elle-même variable. Les enjeux disciplinaires des différentes situations se superposeraient ainsi aux normes variées de la langue.

De cette complexité, nous retenons les variations des normes au sein des activités langagières, proposées à l'école, comme un terrain possible d'élection des manifestations du hiatus, cette variation n'étant pas explicite. Cependant une explication ne suffit pas, d'après nous, à justifier toutes les manifestations de hiatus recueillies. Cette perspective plus ou moins normative des rapports langagiers nous incite à convoquer l'écart possible entre la référence hors de l'école et la référence construite au sein de la pratique scolaire, en partant de la notion de sens commun que la référence peut recouvrir.

### 2. 3. 6. *Sens commun de la référence en « rupture » avec une pratique scolaire*

Nous faisons dans un premier temps le point sur ce que représente plus précisément le sens commun : des règles tacitement admises qui régulent les situations et qui permettent une continuité des échanges sociaux.

-Un sens commun à partager

---

76 Nous faisons état du livre *Les français fictifs* de Balibar (1974, éd. 2007), où le français enseigné à l'école primaire était considéré comme simple, comme une langue unitaire, centralisée et fortement normée, lorsque les formations scolaires différencient les publics scolaires (les élèves qui n'allaient qu'à l'école primaire, les élèves qui poursuivaient un cursus plus long). Cette tendance a peut-être laissé persister en partie en laissant des traces : des phrases à l'oral, des mots simples, un lexique de base, etc. , qui resteraient à privilégier à l'école primaire.

77 Entre autres :

Simon J. P. (2001), « Essai de définition de la notion de « français de référence » dans le cadre d'une socio-didactique du français », *Cill*, 1-2, 167-178. La référence à différents niveaux de normes est issue des travaux de Charmeux que Simon cite dans cet article. Ainsi, des modèles sont décrits comme normatif ou issu du bon usage, comme plurinormatif ou ayant des normes variables selon les situations d'enseignement et plus ou moins conscients, ou comme plurinormaliste selon les enjeux communicatifs, voire non normé.

Dabène M. & Rispail M., 2008, « La socio-didactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *Lettre de l'Airdf* n° 42, 10-13.

78 Nous partageons la diversité des enjeux analysés par Reuter (2005 a), qui les considère selon leur dimension extra-scolaire, scolaire, disciplinaire, constituant autant d'interrogations pour le didacticien.

79 À une langue « codée ou normée », selon des usages et des théorisations variables au cours du temps, au sein de modalités particulières, on pense transmettre certaines connaissances pour organiser des savoirs. Ce sont alors des normes et des variables de l'enseignement qui sont utilisées, dépendantes des différentes situations qui concernent un usage plurinormatif de la langue, dont il reste à étudier en quoi les variations sont liées aux différentes situations.

Des manifestations d'un sens commun existent à l'école au sens d'une socialisation partagée<sup>80</sup>. Ce sens commun repose sur un raisonnement commun qui rend accessible la perception ou la compréhension, la nécessité de certaines règles.

Ces règles, en partie implicites, sont celles d'une socialisation à une nouvelle organisation sociale<sup>81</sup>, pour des fins assignées à l'école. Le fait d'énoncer ces règles n'est pas suffisant, c'est de la pratique ou de l'usage de ces règles, comme usage à partager, que dépend l'institution école pour fonctionner, que ces règles soient explicites ou non.

Ceci renvoie au raisonnement commun, indispensable pour accéder à la perception ou à la compréhension. Le raisonnement en question relève des inférences partagées au sein des processus interprétatifs (Gumperz, 1989) lors des événements constitutifs de la vie des groupes sociaux, selon des règles d'identification et de réalisation (Bernstein, 2007), que nous rappelons. Ce renvoi est d'autant plus complexe qu'il construirait en même temps les dimensions symboliques des objets de discours.

-L'émergence d'un sens commun scolaire à l'endroit d'une rupture scolaire

La nécessité d'échanges plus ou moins organisés induit des contingences, liées à une entrée dans le monde des connaissances scolaires. Ces connaissances n'ont à ce titre rien de scientifiques ou d'a-scientifiques<sup>82</sup>, elles répondent à des contraintes matérielles et épistémologiques. Cette logique des contingences, au sens pratique, contient ce en quoi elle semble distante d'une logique scientifique. Elle tient compte des possibles, restreignant les choix des dispositifs scolaires retenus par les enseignants, à la fois matériels et didactiques, et qui ne font pas partie de la normativité du langage. Cette logique des contingences est directement fonction des potentialités des élèves d'un âge donné. Enfin, elle contient aussi des pratiques cristallisées par des usages historico-culturellement construits.

La rupture ainsi évoquée entre sens commun quotidien et sens commun scolaire semble une piste à étudier, les contraintes matérielles et épistémiques étant alors à prendre en compte en tant que participant de cette différenciation du sens commun, pouvant croiser les origines des manifestations du hiatus.

- Le sens commun scolaire et ses enjeux

Un sens commun, manifeste dans le langage<sup>83</sup>, serait à considérer comme « compétence topique<sup>84</sup> », en adéquation avec la situation. Il mettrait en œuvre une interprétation ou des interprétations structurant des sens (à tous points de vue, physiques et pensés, même

---

80 Au sens de Berger et Luckman (1970, trad.1986).

81 Qui ont été rencontrées au cours de la socialisation familiale ou d'un mode particulier de garde, de crèche, ou à l'école maternelle.

82 Voir à ce sujet la critère des concepts ordinaires et des concepts scientifiques de Vygotski par François (2005, 134) et le point 2. 4. 3. suivant.

83 Le sens commun est usuellement conçu comme porté par le langage ordinaire, à la suite des travaux de philosophes du langage (au départ par Austin, cité par Sarfati, 1996, 2004).

84 « La compétence topique .«.aptitude des sujets à produire des énonciations opportunes et adéquates et ...à les interpréter compte tenu des formes et des contenus axiologiques investis dans la structuration du sens dans un cotexte et un contexte donné.» Cette citation (Sarfati, 2008, 97) mériterait d'après nous d'être élargie aux sens pluriels.

inconsciemment). Lors de ces interprétations, *cotexte et contexte* sont inclus, mais, selon, nous dans un sens élargi<sup>85</sup>.

C'est davantage que ce qui est entendu régulièrement par les normes scolaires amenées à réguler les situations scolaires au sein des rituels scolaires décrits par Amigues<sup>86</sup>. Le respect ou non de ces rituels font alors de la socialisation scolaire entendue ordinairement comme rituelle un possible premier principe différenciateur entre les élèves. De ce fait, ce n'est pas simplement la maîtrise du corps et de la parole qui sont l'enjeu de l'école, c'est aussi l'inscription dans des réseaux de sens et de significations des activités humaines, telle que la société les organise. C'est de cette organisation dont il est question et de la façon dont les pratiques de la société existent, à travers les sens communs qu'elle véhicule, à l'école en particulier.

- Une primauté du sens commun à établir

Dès lors, les connaissances de sens commun sont effectivement un préalable à des connaissances ultérieures, elles en sont en quelque sorte la matrice, comme déterminant leur faisabilité. L'absence de leur prise en compte constitue effectivement un hiatus, qui devrait se manifester dès le départ des échanges langagiers évoquant l'objet d'enseignement. Rien ne dit cependant pour l'instant en quoi les connaissances scientifiques<sup>87</sup> sont en rupture avec ce sens commun, ni comment ces ruptures nous éclairent. Considérer ce qui relève d'un sens commun pour qu'il devienne objet d'intérêt ou scolaire, passe par la médiation langagière. Le sens commun n'est pas réduit à sa dimension péjorative, où le sens est si partagé qu'il n'est pas digne de paraître. Il est nécessaire, selon nous, de vérifier qu'il est partagé<sup>88</sup>, afin d'envisager en quoi la construction des objets d'enseignement se différencie à ces endroits. Ainsi existerait-il une distance entre ces objets en usage dans la société, et ces mêmes objets, selon des pratiques dites de référence. Pour l'école, la transformation de concepts quotidiens en concepts différenciés est ainsi l'enjeu de la scolarisation. Ce processus de transformation n'est pas sans rapport avec une double sémiotisation, ou avec des négociations et des transactions, envisagées à travers des échanges cognitivo-verbaux. D'autant plus que des manifestations de hiatus sont à même de pointer en quoi ces transformations de concepts (en cours d'élaboration, au vu de l'âge des enfants) comportent des obstacles à la construction de connaissances scolaires.

## 2. 4. Relations entre concepts quotidiens et concepts scientifiques

En reprenant les écrits de Vygostki dans la perspective d'une évocation des concepts quotidiens et des concepts scientifiques, en relation à l'enseignement, nous convoquons le passage suivant :

« Cette tentative pour étudier le développement réel de la pensée enfantine dans le processus d'apprentissage scolaire partait de la thèse que les concepts -les significations de mots- se développent, que les concepts

---

85 Dans un sens pragmatique, les termes au niveau de la phrase (le co-texte) et la situation d'énonciation (le contexte). Dans un sens socio-critique, le co-texte est ce qui dépasse le texte comme un espace de lisibilité et de connivence (en référence à Duchet, cité par [http://www.sociocritique.com/fr/methode/sc\\_methode3.htm](http://www.sociocritique.com/fr/methode/sc_methode3.htm) consulté le 17 décembre 2009).

86 Ces normes ont cependant tout lieu d'être, mais ce ne sont pas les seules à prendre en compte. La référence est faite à Amigues R., Zerbato-Poudou M. T., 2000, *Comment l'enfant devient élève*, Paris, Retz.

87 La scientificité d'une connaissance est ainsi à redéfinir, en particulier au sein de la discipline « français ».

88 Sans quoi l'enseignement correspondrait à des *allant de soi*.

scientifiques ne sont pas assimilés sous une forme toute prête mais qu'ils se développent eux aussi, qu'il est illégitime d'étendre aux concepts scientifiques les conclusions tirées de l'étude des concepts quotidiens (en dehors d'un rapport d'enseignement ou d'un système de connaissance), que le problème dans son ensemble doit faire l'objet d'une vérification expérimentale. (Vygotski, 1935, trad. 1997, 272)»,

Le développement des concepts scientifiques peut ainsi précéder ou devancer celui des concepts spontanés, à l'école primaire du moins, pour l'auteur (*ibidem*, 273), avec l'aide et la participation de l'adulte.

#### *2. 4. 1. Conceptualisation comme trace de la pensée*

Le processus de formation des concepts est, selon Vygotski, un « véritable et complexe acte de la pensée » en tant qu'acte de généralisation. Ce développement de la signification du mot en tant que généralisation du mot, pour l'auteur (1997, 276), ne peut se réduire à de l'assimilation ou à de la mémoire. Le développement du concept exige une attention volontaire, une mémoire logique, de l'abstraction, la comparaison et la distinction. En effet, encore pour l'auteur, ces apports ne peuvent être extérieurs à la conscience de l'enfant (*ib.*, 291). Ainsi, les concepts scientifiques diffèrent des concepts quotidiens et ordinaires, parce qu'ils entretiennent un autre rapport avec l'expérience de l'enfant, une autre voie de développement (*id.*, 292) et un mode de fonctionnement propre (*id.*, 299). Bien que ces concepts, quotidiens ou élaborés s'appuient tous deux sur un développement verbal, celui-ci n'est pas identique.

Nous retrouvons peut-être une trace dans ces divergences de développement verbal des concepts, qui justifierait un hypothétique décalage entre les objets du réel et les objets scolaires, dont la notion de hiatus pourrait faire état. D'où notre intérêt pour les échanges cognitivo-verbaux à ces endroits.

#### *2. 4. 2. Activité intellectuelle scolaire*

Dans le cas des apprentissages scolaires, l'objet en question dépasse «... infiniment les limites de l'expérience immédiate, actuelle et potentielle. (*id.*, 296)», en entretenant avec les concepts quotidiens un rapport nouveau. Cependant, ce rapport aux concepts quotidiens est déjà médiatisé par le monde des objets. Comment rechercher des traces des modes de prise de conscience des objets et encore plus de la pensée en termes conceptuels, lorsque des logiques égocentriques de l'enfant sont à l'œuvre (et qu'il s'agisse au mieux de concepts en tant que complexes présentant des airs de famille, ou des relations empiriques présentant des liaisons objectives, ou de pseudo-concepts aux fonctionnements limités) ?

Pour Vygotski<sup>89</sup>, le *concept scientifique*, au cours de sa prise de conscience et de la systématisation, entre en relation avec les concepts quotidiens. En même temps, ces relations sont à l'origine d'une organisation de relation d'un système de concept, tout en tant médiatisées par les concepts quotidiens. Ce système de concept est ainsi fondé sur des rapports, déterminés, de généralité entre les concepts.

#### *2. 4. 3. Limites de tels concepts*

---

<sup>89</sup> C'est le passage aux fonctions psychiques supérieures, au sein de l'activité d'intellectuation (*id.*, 310) qui en est responsable. Tour à tour, la perception se développe et permet de différencier, la remémoration et l'attention se développant de concert. Ainsi, la prise de conscience, comme fragment de la réalité, est un acte, dont l'objet est l'activité de la conscience. Cette prise de conscience repose sur une généralisation de processus psychiques propres, elle passe des formes verbales aux formes intraverbales, comme une preuve de la sollicitation de l'activité psychique supérieure, au sein d'un système (*id.*, 318)

François (2005, 134) conteste la dichotomie des concepts quotidiens relevant de l'expérience et des concepts scientifiques relevant de la généralité discursive. En effet, l'auteur interroge la signification dans deux directions. Comme phénomène, la signification s'ancre dans l'expérience vers la forme discursive. Comme mouvement sémiotique, la signification s'établit aussi de la généralité à l'expérience. Selon François, des traits de généralité de l'expérience sont révélateurs d'un travail conceptuel élaboré. Cependant, les discours à propos de ces objets ne sont pas pour autant d'un niveau élaboré tant qu'ils ne donnent pas lieu à des mises en relation avec l'expérience. On peut ensuite estimer que des faits équivalents sont exprimés de façon très différente par un enfant ou un adulte, et que ces écarts puissent créer des conflits, dont les manifestations de hiatus peuvent être la trace.

Enfin, nous pensons que des concepts contradictoires coexistent dans les usages, dont le langage porte aussi des traces, dès lors que l'on considère sa relation aux actions dont il est question : actions réelles, action de faire, actions absentes, action des dire et actions de penser. Ces écarts peuvent aussi être l'endroit de manifestations de hiatus. Toutefois, tenter d'inférer sur la dimension d'internalisation des concepts est impossible<sup>90</sup>, les rapports entre langage scolaire et savoirs restent notre champ d'étude. Nous reprenons synthétiquement en quoi nous avançons des liens forts entre pratiques langagières scolaires, savoirs et hiatus.

## 2. 5. Langage scolaire, rapports aux savoirs et hiatus

La construction de la langue au sens de son apprentissage à l'école, au sein des pratiques langagières, ne peut s'effectuer qu'à travers une reconstruction globale du cours de l'action.

### 2. 5. 1. Culture scolaire

Les pratiques sociales scolaires sont situées au sein de communautés qui organisent les fondements des connaissances partagées pour ses *membres*, par la construction d'inférences préférentielles. Ces connaissances partagées, au titre d'un rituel, proviennent d'une logique de causalité alors qu'elle repose sur des similarités. Ces pratiques sociales conditionnent aussi des classifications des pratiques, fondant en partie des catégories, tout en n'expliquant que partiellement l'ordre des pratiques pensées. Ces pratiques sociales assurent une double régulation des pratiques et du social<sup>91</sup>, caractérisant une culture, scolaire parmi d'autres.

### 2. 5. 2. Langage scolaire et sens commun

La construction d'un langage scolaire est de ce fait fondée sur des interprétations de significations, au sein du contrat de parole à l'école, entretenant un certain écart entre des pratiques sociales de référence et des pratiques scolaires. Ces entrées sont importantes parce que ces pratiques langagières seraient fondatrices des rapports aux savoirs attendus par l'école. Effectivement, ces rapports aux savoirs sont porteurs de mondes en construction, qui peuvent être en rupture avec des usages sociaux, conçus comme des usages de sens commun. En particulier, ces écarts interviennent à plus d'un titre lorsque nous envisageons la construction des objets d'enseignement en ce qu'ils préparent la pensée conceptuelle en devenir. Effectivement, si les expériences du monde sont convoquées en vue de constituer des généralités et que ces expériences du monde relèvent de discours mettant en relation ces

---

90 La trace neurologique de l'activité psychique n'en est qu'une de ses manifestations, une des conséquences.

91 Giddens, d'après Nizet, (2008, 15-17).

expériences, l'école a besoin de s'emparer du sens commun. L'école sollicite ce sens commun pour organiser la construction de connaissances, dans des logiques de contingence particulières cependant.

Nous prolongeons l'étude de ces pratiques scolaires à l'endroit où elles présenteraient des inflexions ou des écarts entre des usages (et donc des hiatus), en caractérisant les pratiques sollicitées à l'école.

### 2. 5. 3 Langage et manifestations de hiatus

La notion de hiatus permet d'envisager des dysfonctionnements langagiers qui renvoient à des sources différentes que nous avons évoquée au cours de la partie intitulée Rapports de la langue et du langage. En effet, des origines idéologiques, mais aussi historico-culturels (°) et didactiques (\*) pourraient en relever. Nous synthétisons ces remarques en les réorganisant selon ces trois entrées :

#### -la dimension idéologique

La définition fluctuante de la langue et les relations flottantes qu'elle entretient avec le langage donnent lieu à des modèles instables. Ces modèles guident des pratiques enseignantes, ou participent d'idéologies, plus ou moins précisément. Lorsque les notions de communauté (°\*) ne sont pas considérées comme emboîtées ou lorsqu'elles se recoupent plus ou moins, le fonctionnement éducatif ne les considère pas ou n'a que peu de relation avec elles. Ces délimitations communautaires sont d'autant plus importantes que la communauté classe présente des modalités aux fonctionnements langagiers particuliers, qui renvoient à des dimensions didactiques précises (les communautés scientifiques ne fonctionnent pas à l'identique des communautés littéraires, par exemple).

Des hiatus liés à ces arrière-plans corroborent l'idée d'écart entre des usages des sphères privées ou publiques, ainsi qu'à des formats d'échanges disciplinaires aux normes variables.

Nous trouvons une explication partielle quant aux origines des hiatus de l'exemple 2 à propos du père Noël, ou de l'exemple 9 à propos du terme budget, où les définitions privées et publiques se superposent.

#### -la dimension historico-culturelle (°)

La délimitation historico-culturelle situe la notion de hiatus entre un fonctionnement ordinaire de la langue et / ou un usage inscrit dans le temps, ou dans la culture au sens large. Certaines des conditions d'émergence de hiatus sont aussi possibles dans leur aspect didactique. La notion de hiatus renvoie ainsi à un malentendu, constitutif du processus langagier, mais aussi à des ruptures ou à des altérations entre des éléments du discours (\*), à des écarts entre ce qui est pensé et ce qui est dit, à des mésusages de l'outil psychologique langagier (\*), à des écarts au sein d'une pratique normée (\*), ainsi qu'à des pratiques plus ou moins partagées (\*).

Ainsi, l'exemple 3 à propos de *L'arbre à dinosaures* peut en relever, au sens d'un usage incorrect de « l'arbre à ». Imputable au titre du livre, ce hiatus renvoie à la norme. Ce qui est à comprendre, c'est un arbre à dinosaures au sens de l'arbre qui a été contemporain des dinosaures. Cette seule interprétation n'est pas suffisante pour comprendre ce que veut dire Alex, élève qui par ailleurs répond à une injonction enseignante.

L'exemple 4, où le pronom « il » pourrait être une illustration des écarts entre des pratiques normées. Ce mot renvoie, selon les discours des élèves, à des personnages différents : tantôt le



grand-père, tantôt le garçon. Au cours de l'avancée des discours, « il » caractérise des personnages qui se différencient et se particularisent, pour construire un statut de héros.

-la dimension didactique (\*)

La dimension didactique concerne à la fois des origines de manifestations de hiatus possibles, liées aux conceptions des objets d'enseignement et les mises en œuvre de ces objets.

Aussi, l'inadéquation notée entre la convergence du langage et l'activité pratique, ainsi que la convergence des contextes énonciatifs, relève-t-elle d'une inadéquation de la conception constatée parfois seulement lors de la mise en œuvre.

L'absence de prise en compte des connaissances préalables, ou une erreur d'anticipation de ce qui se situerait dans la zone proximale, nous semble propre aux contingences scolaires. L'individualisation d'indications propres à chaque élève reste délicate.

Nous citons au titre de hiatus potentiellement lié au didactique l'enseignant du corpus A.5 qui commence le travail sans avoir donné complètement la consigne. Une autre sollicitation peut être avancée pour l'enseignante du corpus A.8. L'utilité du bétail pour le lion et pour l'homme, est une idée conçue comme acquise par l'enseignante, alors qu'elle n'est pas disponible au moment où il en est question.

La préoccupation de faire d'une connaissance une pratique partagée nous semble aussi à ce titre pertinente. L'écart à la norme renvoie à la même source didactique et disciplinaire, l'hétérogénéité des pratiques langagières scolaires pouvant être constitutive des entrées disciplinaires.

#### *2. 5. 4. Conclusion partielle*

Les dimensions ainsi regroupées ne font pas apparaître pour l'instant de piste d'investigation majeure, elles montrent cependant des relations entre elles. De ce constat, nous concluons de la nécessité de prendre en compte la réalisation des tâches scolaires afin de rechercher une caractérisation des situations scolaires donnant lieu à ces manifestations de hiatus. Entre oral, lecture et écriture, les pratiques scolaires recueillies, en résonance avec les disciplines sollicitées au cours de cette étude, n'occultent pas ce qui fonderait un sens commun à partager, servant ainsi de base à des pratiques plus élaborées. Nous poursuivons cette étude en nous limitant aux pratiques langagières orales, en vue de mieux saisir les contenus à enseigner à travers ces séances collectées.

### **3. Usages langagiers scolaires de « l'oral »**

Dans un premier temps nous esquissons une approche commune des conduites langagières orales scolaires, en vue de caractériser « un oral scolaire<sup>92</sup> ». Des terminologies multiples visent sa description, sous les désignations d'échanges verbaux, d'interactions orales, de pratiques langagières, ou de conduites discursives. Ces désignations s'inscrivent dans divers cadres, selon les pratiques auxquelles il est fait référence. Nous précisons la ou les nôtres à cette occasion. Puis nous envisageons en quoi chacune des activités observées est différenciable des autres dans des champs disciplinaires, au sein d'un cadre plus générique mais commun, afin de mener une étude comparative.

---

92 L'oral est généralement entendu au sens des interactions verbales en classe, comme un oral utilisé à la fois en tant que moyen permettant la gestion matérielle de la classe et en tant que ce qui médiatise les apprentissages. Nous insistons sur cette seconde dimension, sans négliger pour autant la première.

### 3. 1. Rapide tour d'horizon

La prise en compte des conduites langagières orales n'est pas récente, à l'école primaire du moins. Une étude diachronique des pratiques qui s'y rattachent montre ce qui différencie ces pratiques<sup>93</sup>. Ce chamboulement, sur un temps court par rapport au temps de l'institution scolaire, est certes à mettre en relation avec l'explosion des modes de communication et des changements sociétaux<sup>94</sup>. Toutefois, cette communication ne se réduit pas à une communication mécanique. Ainsi nous rappelons qu'une communication est à la fois fonction d'un **contenu**, d'une **situation** et d'une **relation** de l'interaction avec autrui (Roulet, 1991, 47).

Des travaux, dès 1993<sup>95</sup> font état d'un manque de connaissances à ce sujet, bien que les théories sémiotiques ou linguistiques existent, ainsi que de nombreuses approches interactionnistes. Ces propos sont toujours d'actualité, en particulier à propos de la réhabilitation de la parole des élèves (Nonnon, 1993, 39). Depuis les années 1970, des travaux des sociolinguistes et l'attachement à la construction d'une langue inscrite dans sa référenciation scripturale<sup>96</sup> sont une réalité au sein de la recherche à l'école. Cependant, des recherches élargies au sein des disciplines (depuis 1995 et 2002<sup>97</sup>), ne modifient pas directement les pratiques scolaires en usage dans le quotidien des classes<sup>98</sup>.

Ces recherches, portant sur les **conduites langagières orales scolaires**, montrent que leur variabilité est importante et que le sujet est complexe (Nonnon, 1999, 114) dès lors que l'on fait référence aux pratiques scolaires, et très alimenté<sup>99</sup>, en fonction toutefois d'autres problématiques (ibidem, 87). Dans certaines de ces publications<sup>100</sup>, la question d'une didactique de l'oral<sup>101</sup> est posée, car le domaine ne semble ni s'épuiser ni se cerner aisément. De façon paradoxale, dans l'ordinaire de la classe, « l'oral », souvent sollicité, est toutefois

---

93 D'un corpus pré-établi à répéter pour que l'élève s'approprie les termes et la syntaxe de la langue, à ce que l'élève fasse appel à son expérience quotidienne pour la confronter à celle des autres et pour réfléchir à ce propos, convoquant ainsi le récit, la comparaison d'analogies ou de différences et du métalangage, les extrêmes sont effectivement distants.

94 Ainsi, Roulet (1991, 41) fait-il état de la nécessité d'enseigner l'oral à l'école, parce qu'il est devenu de plus en plus évident, d'après lui, qu'une hypothétique maîtrise de l'oral ne relève pas de l'implicite, et que la demande sociale et la maîtrise des situations d'engagement professionnel y font référence.

95 Normes et pratiques de l'oral n° 101, revue *Le français aujourd'hui*.

96 Cette distinction est celle d'un registre de langue qui contient aussi l'idée d'une langue parlée équivalente à une langue basse, ou populaire, ce que nous ne partageons pas. Il peut exister une langue écrite de bas registre...

97 Les actes du Colloque de Bordeaux, 3-5 avril 2003, « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement » nous font constater que les disciplines d'une manière générale sont partie prenante d'une réflexion sur la langue (Conférence de clôture). Cependant cette prise en compte des études et des recherches n'est pas directement utilisable dans les classes, les pratiques scolaires interrogeant les chercheurs.

98 La conscientisation des enjeux relevant du « langagier » pourrait paralyser l'institution. En laissant parler, on évoque plus qu'on élabore un accès aux connaissances (Chabanne et Bucheton, 2002). Deux obstacles émergent de ce raccourci : la conception d'un langage directement accessible et transparent, et la mise en œuvre des moyens du « dire, lire, écrire, penser » D'après nous, ces moyens ne sont pas consécutifs, mais synchrones, en relation aux enjeux sollicités par l'oral.

99 Pour la complexité, voir Roulet (2001), Rabatel (2004). Sujet de publications ponctuelles il y a quelques années avant 1990, (Perrenoud, 1988, 1996), l'oral a été très densément alimenté dans les années 2000 (Nonnon, 1999 ; Dolz et Schneuwly, 1999 ; François, 1999 ; Turco et Grandaty, 2001 ; Tauveron, 2001 ; Garcia-Deban et Plane, 2004, Halté, 2005, entre autres).

100 Leboulanger (2001), Delcambre (2005), Lappara (2008), parmi d'autres.

101 Men, journées des didactiques de l'oral, 14 et 15 juin 2002.

considéré comme secondaire. En effet, il valide peu de performances scolaires à l'école primaire et est peu souvent sujet d'apprentissage, probablement du fait de sa labilité et de son développement peu problématisé. Complexe à évaluer dès lors qu'on s'attache à rechercher des critères renvoyant à la pertinence des énoncés (Nonnon, 2005, 161) ou à leur fonctionnalité (ibidem, 167), les conduites langagières orales, au sens de mode d'expression, recouvrent cependant des enjeux multiples<sup>102</sup> et importants au sein des différentes disciplines, d'autant plus qu'il se manifeste par une pluralité d'orateurs ou de conduites langagières.

Effectivement, ces conduites langagières orales sont à la fois considérées comme des lieux et des moyens, voire des finalités au sein de l'apprentissage scolaire. Elles ont ainsi une forte relation aux processus d'apprentissages (Nonnon, 1999, 90), à la fois en tant que produit et processus qu'il est nécessaire de caractériser au sein des pratiques scolaires, afin de mieux identifier les origines possibles des manifestations de hiatus.

### 3. 2. Enjeux importants

Les pratiques orales, plus fugitives et plus complexes à analyser que l'écrit, sont cependant à part entière considérées comme texte, sans y rechercher les caractéristiques d'un écrit en voie de gestation.

Cette oralité<sup>103</sup>, souvent sollicitée, est au départ historique de l'enseignement le mode majeur d'intervention, sous le nom de rhétorique<sup>104</sup>. Cette inscription historique et culturelle persiste, contribuant à la forme scolaire orale selon Vincent (1994). Ainsi, des usages antérieurs, peuvent occulter en partie le rôle d'un oral plus spontané et personnel, émanant directement d'une pensée en cours d'élaboration, le raccourci par les mots dits avant d'être écrits étant moins dignes d'intérêt.

Des **enjeux importants** se développent cependant aux cours de ces pratiques orales :

1- de par l'utilisation d'un registre langagier oral systématique par les enseignants, dans les domaines préférentiels de la question et de la validation<sup>105</sup> ;

2- de par les situations ou sollicitations reçues par les élèves dans le cadre des activités scolaires<sup>106</sup>, tout cela en vue de construire des connaissances. D'autant plus que les élèves en difficulté scolaire rencontrent, d'après de nombreuses recherches<sup>107</sup>, les premières difficultés à l'endroit de ces pratiques orales, et ce dès l'école maternelle.

Nous cherchons à cerner davantage les pratiques orales scolaires et les enjeux qu'elles peuvent recouvrir. En effet, des enjeux, cognitivo-verbaux, s'ils peuvent répondre à des

---

102 Nous citons par exemple les enjeux liés à la construction de comportements sociaux scolaires (s'écouter, parler, débattre), mais aussi des enjeux disciplinaires (acquérir des savoirs, des savoirs-faire, accéder à une culture, etc) ou des enjeux conçus comme des effets de l'apprentissage et qui peuvent être contrôlés (Reuter, 2005 a).

103 Chanfrault-Duchet M.F., référence citée ci-dessus (M.E.N.), en note 101.

104 De là probablement un ancrage dans l'écrit, puisque ce qui était dit était au préalable écrit pour être ensuite déclamé ou mis en forme à l'oral. Cette oralité n'était pas conçue pour porter à la connaissance de tous ce que chacun était amené à penser, mais portait plutôt des dimensions dépersonnalisées et génériques (comme dans les écoles ouvertes par F. de Lasalle), renvoyant aux modes de fonctionnement de l'institution plus qu'à des personnes.

105 À ce titre l'enseignant interviendrait deux fois sur trois dans des moyennes standard des travaux britanniques.

106 Les échanges oraux sollicitent les élèves à l'école maternelle jusqu'à 10 questions par minutes à l'école maternelle selon Maulini (2005, citant Florin, 1995, 122) et jusqu'à 300 par heure selon Astolfi, cité par Perrenoud (1996).

107 Voir à ce sujet Bautier (dir.), 2006.

logiques d'enseignement et être d'ordre disciplinaire<sup>108</sup>, résident aussi dans des effets constatés. Nous pointons à l'endroit des manifestations de hiatus, afin de mieux saisir les conditions d'apparition et d'évolution de ce hiatus, en relation à des logiques d'enseignement disciplinaires.

### 3. 3. Caractérisations sociales des oraux scolaires

Nous n'envisageons pas optimiser une situation d'enseignement orale, mais améliorer la lisibilité des situations recueillies et transformées pour servir de support à la recherche. Nous citons Peytard en vue d'un **programme** de recherche :

«Autrement dit, le problème est le suivant ; que tout l'oral et des élèves et de la société pénètre dans la classe. Il ne s'agit alors pas seulement de généraliser pour l'élève les pratiques de l'école à la société, mais bien d'accepter le cheminement inverse : c'est de l'observation des fonctionnements oraux en société que des systèmes de régularité se dégageraient, dont il s'agit aussi de déterminer les caractéristiques d'une certaine «compétence» discursive au sein des interactions orales. (Peytard, 1978, 17)<sup>109</sup>»

Devant l'ampleur du champ d'investigation déjà esquissé à l'époque, il s'agit de choisir un premier axe de recherche lié aux pratiques orales scolaires, identifié comme constitutif de tout échange langagier, quitte à le moduler.

#### *3. 3. 1. Point de départ nécessaire : la conversation*

En préalable, nous postulons que pour être apprise, entre des **pratiques de sens commun** et des pratiques éventuellement plus élaborées de l'école, la langue se construit. À l'âge de 10 ans, nous postulons aussi que les élèves peuvent mener une conversation en groupe restreint<sup>110</sup>, même si des usages conversationnels différenciés et leur apparence décousue sont à prendre en compte.

#### - Conversation spontanée

Selon Laroche-Bouvy<sup>111</sup>, cette « conversation naturelle<sup>112</sup> », spontanée, est élaborée au fur et à mesure que se déroule l'échange. Il est plus complexe de la relire et de la suivre des yeux dans sa forme transcrite, que d'écouter des échanges enregistrés. En effet, selon l'auteure, de nombreux paramètres paralinguistiques émaillent les échanges :

«(...) la conversation constitue un système complexe, ouvert, qui échange avec l'extérieur, qui est soumis à la loi de la rétroaction et qui s'auto-structure à mesure qu'il évolue.(1988, 32).»

---

108 Les enjeux disciplinaires questionnent la matrice disciplinaire définie par Halté (1987 ; 2005).

109 Référence incomplète.

110 Ce postulat de départ est à valider. Dès qu'un élève ne parle pas en classe, nous supposons que l'enseignant vérifie s'il parle en milieu restreint, ou avec lui, dans les couloirs à la récréation, à la sortie des classes. Pour des enfants nouvellement arrivés dans une école c'est parfois peu aisé à établir. L'affiliation à des pratiques partagées a ainsi une importance certaine, et peut requérir du temps.

111 Laroche-Bouvy A., 1988, Les interactions orales (conversations et interviews) et leur spécification par rapport aux dialogues écrits, *Calap* n° 3, 31-39.

112 L'emploi du terme nous fait douter d'une pratique considérée comme naturalisée (pas remise en question), le postulat devant à partir ce moment être interrogé.

Cette première approche permet une modélisation des échanges oraux à l'école à partir de la **conversation**. Cette conversation est ainsi considérée comme une activité langagière potentiellement partagée, qui se modifie au fur et à mesure de son déroulement.

Dans le même sens, des propos de Delamotte-Legrand(2007, 74) incitent à penser que, très jeunes, les enfants perçoivent « l'articulation du discours de soi sur le discours de l'autre. » En effet, l'auteure montre la continuité du discours de l'enfant lorsque le cadrage de la parole enfantine entre enfants peut se développer, malgré un contre-étayage fréquent de la part de l'enseignant à l'école maternelle, dès lors que des objets précis d'apprentissage sont visés.

Ainsi, les pratiques langagières scolaires deviennent un arrière-plan de ce travail de l'étude des manifestations de hiatus.

#### - Conversation scolarisée

La conversation, moyen de manifester le sens commun, nous interroge : quelle organisation discursive érige une conversation, qu'apprend-on en conversant<sup>113</sup> ? Parler ou converser est-il une fin suffisante en soi à l'école ? Que recouvre converser, parler<sup>114</sup> ou dire, pour apprendre à l'école ?

Selon les critères de l'analyse conversationnelle, Mondada, (1995)<sup>115</sup> répond négativement quant à un apprentissage explicite de cette modalité discursive. À propos d'analyses des interactions en classe, établies selon des caractéristiques standardisées, l'auteure précise que les actions langagières menées au sein des exercices scolaires sont autant orientées vers l'acquisition de notions disciplinaires que vers l'acquisition d'un mode adéquat d'intervention en classe.

Si l'on poursuit cette conception d'enseignement, les pratiques discursives sont secondaires aux objets d'enseignement et ne sont jamais explicitées, sauf par des ostensions plus ou moins marquées. En effet, toujours selon Mondada, les reprises d'alternances interrogation, réponse, évaluation, si elles peuvent donner lieu à des digressions, sont forcément apparentes, elles structurent l'activité et permettent aux élèves de s'approprier l'objet du savoir.

De même, des guidages de topique ou de thèmes focalisent plus ou moins conjointement l'objet du discours. Ces *topics*, introduits et développés, décontextualisent les **objets du réel** pour les recontextualiser en **objets scolaires**, selon des modalités à définir, selon nous. Aussi nous préoccuons-nous de ce qui contrôle l'activité langagière, à l'oral du moins.

#### -Activité évaluative scolaire

L'avancée de schémas conversationnels, va de pair avec des activités conversationnelles différentes de celles existant à l'extérieur de l'école. Or l'activité évaluative du maître, comme celle des parents, sollicite des séquences d'hétéro-correction pour des auto-

---

113 Cette question a lieu d'être car certains enfants ont des difficultés à converser à l'école. L'argument qui évoque l'impossibilité d'un tel apprentissage ne nous suffit pas.

114 Nous différencions parler et dire, parler pour dire en précise l'écart.

115 Mondada L., 1995, Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques, *TRANEL* 22, 55-89, plus particulièrement page 56. Ainsi, les règles d'acquisition notionnelles, si elles sont explicitées, sont doublées de règles tacites. La violation des tours de parole sollicités, possible, ne s'accompagne pas d'une reprise de l'enseignant la validant, rétablissant ainsi l'ordre discursif, l'enseignant utilisant aussi d'autres modalités de respect de cet ordre (qui restent implicites).

contrôles<sup>116</sup>, celles-ci intervenant de façon variable à l'école. En effet les séquences de réparation potentiellement acquisitionnelles, envisagées précédemment, sollicitent la **focalisation sur la langue**. Elles feraient partie de l'apprentissage du métier d'élève et se réaliseraient de façon implicite.

Delamotte-Legrand, à la suite de ses investigations sur des corpus de très jeunes enfants, et en vue de prendre en compte l'expérience des formes conversationnelles du langage, s'intéresse à deux expressions de la parole :

«...la manière dont « parlent les enfants dans leur vie quotidienne » et à la manière dont interviennent les élèves en classe». (2007, 71)»

Les remarques de l'auteure visent d'une part la distinction des compétences de l'enfant et des situations formelles de l'institution et d'autre part le fait que bien communiquer à l'école n'est pas une évidence. Cette pratique est appréciée fort différemment des linguistes et des didacticiens.

Les approches de « l'oral » à l'école sont constitutives d'un *allant de soi*, qu'il est nécessaire d'interroger de façon plus approfondie. En interrogeant les ajustements au sein des interactions, à travers la grande diversité des productions orales et en relation à la construction des significations, nous recherchons une organisation transitoire de conduites langagières orales diversement élaborées, plus particulièrement à l'endroit de manifestations de hiatus.

### 3. 3. 2. Traits apparents

Outre le caractère volatile et fluctuant des premières approches, les pratiques orales scolaires présentent néanmoins des caractéristiques établies. Ainsi, sa symétrie est remarquée (celui qui parle s'attend dans le cadre scolaire généralement à une réponse), sa construction est linéaire (le retour sur les dires n'est pas une pratique ordinaire), son bouclage présente des fonctionnements rituels (une ouverture et une clôture), son parenthésage est fréquent (des digressions), son exclamation manifeste (entre l'émotion et le jugement), ses présentatifs focalisent l'attention ou mettent en relief.

Les usages de l'oral diffèrent cependant **d'un ordre canonique définitivement établi**, aux opérateurs de lieux et de temps à préciser. Cette différence entre oral et écrit, n'explique pas pour quelles raisons l'oral permet une avancée des connaissances, ni leur acquisition.

### 3. 3. 3. Focalisation de la recherche

En quoi des pratiques langagières orales, permettent-elles des avancées des savoirs au sein des pratiques scolaires ? Si l'on considère un système liant « **dire, lire, écrire, penser** » au sein de la didactique du français, des difficultés dans un domaine sont susceptibles de se faire ressentir dans d'autres ou de déclencher des mécanismes de compensation. Ces phénomènes, produits par des acteurs plus ou moins conscients et volontaires, seraient observables et identifiables, à des niveaux différents.

Deux manifestations de l'oral participent de la construction des connaissances disciplinaires à apprendre à l'école: comme produit à atteindre, en vue d'une certaine maîtrise et comme finalité des enseignements ; mais aussi comme moyen ou comme processus.

---

116 Beacco J. C., 2004, « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », *Langages* n° 153, Les genres de la parole, Larousse, 109-119.

Beacco J. C. & Moirand S., 1992, « Autour des discours de transmission de connaissances », *Langages* n° 117, 32-66.

- Usages de l'« oral » scolaire témoignant de deux procès à l'école

À travers différentes études, les dimensions de l'oral scolaire (Nonnon, 1999) ont déjà été développées. Nous rappelons ces deux dimensions, qui sont couplées.

L'oral comme produit amène à formuler des constats : comme pratique de différents discours, il régule le discours scolaire et assure les apprentissages particuliers.

L'oral processuel, dépend de conditions qui le génèrent, et est suivi d'effets. Lié à la fois à l'interprétation, à la résolution il joue le rôle de médiateur. Cet oral processuel se conçoit à partir d'obstacles à surmonter et de différents systèmes sémiotiques. Les manifestations de cet « oral » peuvent sembler redondantes, inachevées, existantes par des ajouts, des ajustements, des emplois de l'intonation, ces effets reposent aussi sur des procédures. Ces procédures cadrent un objet d'attention commune. Il est repérable à des accumulations en tête d'énoncé, à des emboîtements, à des cadrages successifs, à des traitements de la référence plus ou moins connue, à la cohérence thématique explicitant la transformation des objets et à des connecteurs spécifiques. Ce qui fait dire à Nonnon (1999, 100) :

«[...] ces « opérations logico- discursives » sous-tendent la construction et la formation des objets du discours comme élaboration des contenus de discours [...] par la mise en mots » [...]« ce qui permettrait d'approcher la difficulté des tâches ou l'efficacité des conduites orales.»

Dans ce contexte scolaire, la tâche est définie comme ce qui englobe la consigne globalement, ainsi que le but à atteindre, les conditions concrètes d'effectuation des actions dont dépendent la réalisation de la tâche. Ainsi, la tâche garde sa complexité et ne se réduit pas à son effectuation, elle s'inscrit dans les activités scolaires pour mettre en relation ce qui se fait et ce qui se dit de façon étroite.

Le dire scolaire présente au moins deux faces : **l'oral comme produit et de l'oral comme processus** ne peuvent s'exclure. Ces approches de la langue orale rendent-elles perceptibles, à l'endroit des manifestations du hiatus, les objets du dialogue scolaire convoqués dans leur rapport au savoir à l'école, et selon quelles modalités ?

- Dialogue scolaire particulier

Parler en termes de dialogue scolaire est risqué lorsque l'on évoque un fonctionnement de l'institution scolaire représenté par des caractérisations qui en montrent tous les stéréotypes (François, 1984 ; Perrenoud, 1988, Withner et Perrenoud, Maulini, 2000). Nous mettrons aussi de côté l'idée de cours dialogué (Sirota, 1988) utilisant le dialogue comme prétexte à l'avancée des savoirs. En effet, si certains guidages sont issus des formes scolaires et correspondent en quelque sorte à des passages obligés, les pratiques scolaires ne recourent pas toutes les pratiques d'enseignement identiques aux modélisations de Coulthard<sup>117</sup> représentées par une formule comparable à une succession de question-réponse-validation.

Devant cette multiplicité de conduites orales envisagé, nous tenterons de comprendre **comment s'établissent ces contrats implicites d'usage en classe**. Une centration à cet endroit envisageant les échanges entre enseignant et élèves sera utile. en suivant les moyens et les fins de ces échanges à propos des manifestations de hiatus.

---

117 Sinclair J. Mc H., Coulthard R.M., 1975, Towards an Analysis of Discurs. The English used by teachers and pupils. Londres, Oxford University Press. Sur le même sujet, Mehan H., 1979, Learning Lessons. Social organisation in the classroom, Cambridge (MA) Harvard University Press. Les références précises des ces travaux sont issues de l'article de De Carlo, 2003, Développement du langage du jeune enfant. Affectivité et acquisition du langage, ÉLA, 275-290. Ceci est minoré par Bouchard (2004) selon les situations.

Aussi ne pouvons-nous pas continuer sans prendre en compte le cadre disciplinaire envisagé liant oral et écrit.

### 3. 3. 4. *Continuum oral et écrit : une lecture synchronique*

Entre divergence, complémentarité ou continuum, comment penser la relation entre oral et écrit ? S'il s'agit pour certains auteurs d'un même fonctionnement pour deux modes de communication ayant chacun des caractéristiques syntaxiques et grammaticales, comment pouvons-nous concevoir à ce titre des caractéristiques discursives les décrivant, permettant aussi d'identifier leur fonctionnement ?

#### - Conceptions divergentes

Des publications officielles (Chiss, 2002) explicitent des liens provoquant des tensions entre oral et écrit, l'oral étant souvent conçu comme mesure transitoire avant d'aborder l'écrit, comme étape préparatoire. Les relations entre ces deux sphères, orale et écrite, sont souvent conçues comme conflictuelles<sup>118</sup>. Elles renvoient spécifiquement à l'institution française par la volonté d'une « maîtrise de la langue à l'école primaire », selon des modalités qui ne sont pas aussi apparentes en Europe<sup>119</sup>. Nous avons rappelé ce qui peut spécifier le langage oral, et nous remettons en cause une vision dichotomique des deux modes d'expression oral et écrit.

De nombreuses études<sup>120</sup> à ce sujet pointent que la question présente à la fois des tendances dissimilatrices et des tendances assimilatrices (Béguelin, 1998). En effet, la prise en compte de l'oral, sollicité au plus proche de son usage réel variable, peut entraîner des dérives qui font penser une langue écrite en rupture avec l'oral. On peut comprendre que la langue standard (au sens ordinaire) entre en contradiction avec la langue écrite de référence, normée. Ainsi se crée-t-il un fossé entre les usages effectifs d'une langue orale et d'une langue enseignée à l'écrit par l'école<sup>121</sup>. Cependant, les traces d'intégration de la langue orale sont multiples à l'écrit, même si les termes présents dans les deux cas ne renvoient pas à une similitude d'usage mais à une certaine disparité d'usages (par exemple les pointeurs de référence comme ceci).

#### - Prise en compte des dimensions énonciatives

---

118 La plupart des travaux mettant en relation oral et écrit, comme le constate Chiss (2002), prennent en compte ce qui relève de l'oralité et traverse les écrits. Toutefois, cette intrusion de l'oral dans les pratiques scolaires a alimenté très fortement la prise en compte d'une multiplicité de formes scripturales "intermédiaires" qui n'avaient pas auparavant droit de cité à l'école (la liste par exemple, entre oral et écrit) et a contribué à la prise en compte des genres d'écrits et leurs fonctions de façon plus prégnante. Cependant, cette tension est réelle si l'on pense utiliser l'oralité pour proposer une vision de la langue et du système linguistique comme principe organisateur. En effet, cette tension est liée à l'extrême variabilité des usages (Chiss, 2008, 116)

119 Si une harmonisation est souhaitable, elle ne peut se mener sans réfléchir plus avant sur l'idée d'une grammaire des langues (l'influence des apprentissages des langues secondes est à cet endroit un révélateur très particulier).

120 Les travaux de Rey-Debove (1988) Gadet (1991, 1996) Blanche-Benvéniste, (1995), consultés en partie, et à partir de références citées par Nonnon (1999, 2002, 2005).

121 La conception même de cet écart est susceptible, selon nous, de correspondre au dysfonctionnement didactique évoqué par Reuter (2005 b), et de donner lieu à des manifestations de hiatus par identification fautive de cadre d'activité entre sphère orale et écrite si elles sont conçues de façon disjointes.



Halté pose de façon récurrente la question du continuum entre oral et écrit. Les perspectives de l'auteur prennent en compte les dimensions énonciatives<sup>122</sup> des productions langagières qui permettent d'envisager cet écart sans qu'il y ait de rupture (2005, 26). Nous précisons les raisons fondant des choix, perceptibles et explicables dans les cadres scolaires (et non plus d'un état de fait) qui s'appuient sur des variables communicatives (Gadet et Guérin, 2008).

Aussi, l'analyse en termes de proximité ou d'éloignement différencie-t-elle les genres oraux des genres écrits, et situe la relation entre les objets d'enseignement. Oral et écrit répondent, pour ces raisons, à des actualisations du code permettant une communication différée dans le temps et l'espace<sup>123</sup>. Malgré cela, on ne modifierait pas pour autant leurs usages sociaux en dehors de l'école, sauf à tisser des relations entre ces domaines.

La présentation d'une hypothétique dichotomie entre les domaines parlé / écrit est à même de créer des obstacles (et éventuellement des hiatus) dans les représentations d'un écrit finalisé, s'il n'est pas abordé en tant qu'un moyen de communiquer en différé parmi d'autres. Ceci modifie de façon conséquente les représentations construites à propos de l'écrit à l'école<sup>124</sup>, tant pour les enseignants que pour les élèves, voire pour nous en tant que chercheure et praticienne. Envisager le passage à l'écriture<sup>125</sup> interroge à la fois les représentations que chacun peut avoir de l'écrit, les modèles sensés organiser la planification de cet écrit dans la dimensions de la planification des tâches<sup>126</sup>, ou des apports plus récents illustrés par la génétique textuelle. Ces renvois renforcent l'idée d'écarts conceptuels à l'origine de hiatus potentiels.

#### - Proximité des situations oralo-scripturales

Envisager la dimension socio-culturelle de l'écrit et les moyens utilisés pour y arriver, n'est que partiellement abordé dans ce travail. Aussi, restreignons-nous la perspective du rapport oral-écrit à une seule caractérisation de type d'écrit considéré, comme travail de l'écrit et comme brouillon.

Cette vision de l'écrit, dénommé écrit personnel, de travail personnel ou intermédiaire, au statut transitoire, nous intéresse à ce titre. Il nous semble proche de l'oral en tant que forme transitoire, n'est que rarement amené à figurer parmi les travaux des élèves. Invisibles dans la restitution des travaux terminaux écrits des élèves, ces écrits intermédiaires impliquent pourtant le sujet en tant que sujet scripteur. Leur dimension, transitoire, pourrait permettre de mieux comprendre ce qui s'y négocie<sup>127</sup> et en quoi ils portent des traces des hiatus constatés.

---

<sup>122</sup> En effet, ces souhaits se retrouvent de nombreuses fois au sein de travaux de certains didacticiens (Dumortier, 2008, Garcia-Deban, 2008) de voir les pratiques scolaires s'appuyer sur un travail approfondi, qui tiennent compte des contraintes communicatives en tant que porteuses des contingences scripturales.

<sup>123</sup> Ce sont des contraintes, variables, qui reposent sur des graduations contrastées. On peut les envisager à partir des entrées potentielles, non exclusives : proche / éloigné (proximité), immédiat / différé (temporalité). Des hypothèses concernant le locuteur (recevabilité) et le destinataire ou l'interlocuteur, complètent ces variables.

<sup>124</sup> Avant de préjuger de celles de la société comme potentiellement discriminantes ou stigmatisantes, peut-être faut-il interroger des usages scolaires, où lire ce qui a été écrit par les autres élèves constitue peu fréquemment une activité scolaire, à part pour le maître...

<sup>125</sup> Au sens de Delamotte R., Gippet F., Jorro A., Penloup M.C., 2000, *Passages à l'écriture*, 27-29.

<sup>126</sup> Développés par Hayes et Flower (1986), mais aussi par Scardamalia et Bereiter (1983, 1986, 1987 ; 133), par Fayol (1992), Schneuwly & Dolz, (1987), Schneuwly, (2008), et dans un axe quelque peu différent par Penloup (2007).

<sup>127</sup> Nous faisons référence aux travaux d'Alcorta (thèse de 1997) sur les brouillons d'élèves, dont l'étude porte sur des brouillons d'élèves du collège.

### 3. 3. 5. Écrit personnel ou intermédiaire : enjeux disciplinaires en prolongement

D'une façon générale, particulière à l'école élémentaire et selon Alcorta (2001), des *écrits intermédiaires* ou brouillons, peuvent être définis comme un outil, comme « un espace intermédiaire précédant le produit final », en vue de maîtriser le processus d'écriture. L'écriture individuelle devient une étape transitoire mais utile, permettant à la pensée de s'organiser pour se mettre en mots. Si cette conception d'un rapport à l'écrit dont la médiation par le langage oral ouvre un espace essentiel de planification des tâches (au collège plus certainement), nous envisageons aussi qu'elle nécessite d'anticiper les paramètres communicatifs propres à ces situations<sup>128</sup>. Est-ce pour autant du métalangage ou une pratique métadiscursive (Nonnon, 1999, 123) ? Comment s'installe ce rapport particulier au langage qui serait propre à l'école ? Quels rapports cette métadiscursivité entretient-elle avec les pratiques réflexives (Lahire, 2008, 123)<sup>129</sup> ? Cette activité métadiscursive est-elle uniquement liée aux activités scripturales ?

Si des pratiques, en partie guidées et fondées n'existent pas à ces endroits, on peut mieux réaliser l'étanchéité que représente la **dimension d'inscription personnelle de l'écrit scolaire**. Tout l'intérêt de ce que peut représenter la tâche réside à la fois dans la construction du cadre énonciatif fictif qui va s'établir à cette occasion, au statut non définitif de cet écrit et aux nombreuses indications qu'il est seul susceptible d'apporter au maître (Chabanne et Bucheton, 2000, 26). En effet, si l'usage de l'oral ne peut à aucun moment donner une image précise de qui utilise quoi et comment, l'écrit intermédiaire rend possible cette investigation et rend lisible **les** multiples possibilités exploitées par les élèves.

Il reste cependant à envisager comment ces différentes entrées co-existent et évoluent au sein des disciplines, en particulier à travers le langage oral ou écrit, à l'endroit d'éventuels hiatus ainsi pointés à l'écrit aussi, par le biais des discours disciplinaires.

### 3. 4. Produits, conduits orales processuelles et hiatus

Un cadre notionnel qui caractérise l'oral dépasse une conception mécaniste de la communication, car cette communication est à la fois dépendante **d'un contenu, d'une situation et d'une relation à autrui**.

Or cerner les pratiques de l'oral utilisées en classe relève d'un programme entier de recherches dépassant ce travail, pour lequel nous convenons d'un point de référence, centré sur des pratiques de sens commun : la conversation.

Des règles tacites existent au sein de ces conversations scolaires, où des objets du réel sont extraits pour être recontextualisés en objets scolaires. Des interactions de réparation focalisent des apprentissages de la langue à préciser, de même que les implicites sur lesquels reposent les règles tacites de cet oral scolaire, dans des situations précises.

L'oral diffère d'un ordre canonique définitivement établi, bien qu'il entretienne des relations de plus ou moins grande proximité avec l'écrit, lorsqu'il s'agit de considérer la réalité du « dire, lire, écrire, penser ». Les tâches réalisées à l'oral ne relèvent pas toutes de niveaux identiques de sollicitation de cet oral scolaire : **l'oral comme produit ou l'oral comme**

---

128 Et qui sont, pour les raisons évoquées précédemment en note 113, pas ou peu perçus par les élèves puisqu'ils ne font l'objet d'aucune expérience en prolongement de l'exercice pour lui-même. En effet, les élèves écrivent la plupart du temps parce qu'on leur demande et non pas parce que c'est une étape utile à leur réflexion.

129 À propos des remarques établies par les enseignants sur des copies de récit de CM1 et CM2, l'ensemble des remarques relèvent d'un manque de cohérence textuelle en comparaison avec « ceux qui ont une cohérence textuelle », cohérence textuelle qui nécessite une position extérieure au récit et dont l'absence ne donne pas lieu à d'autres précisions pour y parvenir.

**processus.** L'un et l'autre sont indispensables et liés, la dimension processuelle ne pouvant être tenue pour implicite.

Les manifestations de hiatus à cet endroit deviennent probables si des liens ne sont pas envisagés en amont au sein de la conception didactique, qui pourrait peut-être expliciter les hiatus pour lesquels nous n'avons pas envisagé d'origine suffisante (exemples 5, 6, 7).

#### **4. Apprentissage, langage et pratiques orales**

De notre première approche des pratiques de l'enseignement/apprentissage, en vue de pointer un phénomène langagier issu de la pratique, entre la langue et le langage, en particulier, nous focalisons sur les conduites langagières orales en classe à l'école primaire en fin de cycle 3.

Nous structurons ces perspectives de l'étude en cours à partir de trois axes : la socialisation scolaire, les discours et apprentissages scolaires en relation aux actions langagières scolaires. Nous rappellerons à chaque entrée leurs relations avec la notion de hiatus.

##### **4. 1. Socialisation scolaire**

Dans les prolongements envisagés par Bernstein, Lahire, Bautier (entre autres), la socialisation scolaire fait état d'une amplification des divergences de pratiques scolaires, montrant un accroissement des inégalités sociales en particulier au niveau de l'accès à la dimension symbolique.

De l'interrogation de ces faits nous constatons un écart entre des pratiques sollicitant un sens commun hors de l'école et un sens commun scolaire. Si cet écart passe par la domination politique et institutionnelle d'une langue nationale, des demandes sociales différenciées de scolarisation sont cependant à prendre en compte. Car cette scolarisation, en rupture avec les usages ordinaires du langage, fait de la langue à l'école, au sein des pratiques scolaires, et en particulier de « l'oral » (ou les oraux) scolaire une des ruptures à identifier, les phénomènes de hiatus pouvant en être une des manifestations.

Pour d'autres raisons, des variations de la rétro-action du langagier sur le linguistique et sur les disciplines, donne lieu, au sein d'une même situation à l'école, à des ajustements, en tant que modalisation scolarisant des usages de la langue. Il s'agit de circonscrire les lieux et les origines de ces ruptures à l'endroit des manifestations de hiatus, non seulement en tant qu'exercice de la pratique, mais en tant qu'étude étayée par la recherche de marqueurs linguistiques d'un phénomène langagier.

##### **4. 2. Discours scolaires et apprentissages scolaires.**

Les discours scolaires sont élaborés en grande partie à partir des apprentissages scolaires. Si l'on peut caractériser des apprentissages plus ou moins orientés vers des compétences via des discours parcellaires, ou vers des performances, aux discours recontextualisants, ce sont des effets de cadrage et de catégorisation qui influencent les règles d'identification et de réalisation à l'école. Cependant, ce qui se déroule à l'école s'inscrit dans des pratiques construisant des connaissances, et issues d'usages installés au cours d'une histoire scolaire de ces pratiques.

En mobilisant le cadre de la théorie historico-culturelle (Vygotski), et un cadre psychologique où les enjeux d'apprentissage précèdent les enjeux développementaux chez l'enfant au sein de la zone de proche développement, nous nous intéressons tout particulièrement à la construction de l'objet d'enseignement afin qu'il devienne un objet d'apprentissage.

Pour cela, nous convoquons la construction de l'objet d'enseignement à partir de la notion de double-sémiotisation (Schneuwly) portée par le langage. L'usage de l'oral y contribue, à la fois en tant que produit et processus, pour transformer l'objet d'enseignement en objet d'apprentissage. Cette contribution se situe dans un enchaînement et une superposition de «dire, lire, écrire, penser» en synergie, en vue d'une construction conceptuelle à terme.

La recherche de marqueurs, en tant que manifestations de hiatus, définissent notre premier objectif, rendant ainsi identifiable les contextes de leur énonciation au sein de discours parcellaires ou organisateurs (voire des deux), de même que leurs évolutions.

#### 4. 3. Caractérisations multiples d'une action langagière scolaire

Nous nous appuyons au départ sur une schématisation conversationnelle qui reconstruit le fil des dires auxquels nous nous attachons en tant que texte. Toutefois, cette réduction est dépendante des contenus, de la situation et de la relation à autrui.

Ainsi, la reconstruction globale, établissant des catégories et régulant des pratiques sociales par le langage, s'effectue au cours de l'action, en vue d'établir des pratiques partagées. Ce qui est appris renvoie ainsi à la fois à un produit et à un processus, à travers des interactions scolaires.

De ce fait, des phénomènes de dialogisation sont profondément sollicités au cours de négociations des sens et des significations, tout en renvoyant à des particularités disciplinaires.

Ces ruptures langagières, à l'endroit des manifestations de hiatus, si elles sont indispensables, entretiennent une relation aux savoirs en construction et à leur validité qu'il s'agit de préciser.

Ainsi articulés, ces approches nécessitent-elles de préciser l'objet d'étude, le hiatus, et sa mise à l'épreuve. En effet, si les sources des manifestations de hiatus en tant qu'écart entre ce qui est attendu et ce qui est produit, renvoie aux positions idéologiques des utilisateurs du langage, à la forme scolaire ou aux origines historico-culturelles du langage à l'école et aux dispositifs didactiques au sens le plus large, ceci ne nous permet pas de caractériser des manifestations de hiatus, ni d'expliquer leurs apparitions dans la totalité des cas présentés au départ de ce travail.

## Chapitre II La problématique du hiatus

La définition première du hiatus a peu de relation avec des pratiques scolaires, et relativement peu d'enjeux, a priori, avec des connaissances disciplinaires scolaires. Dans un premier temps, nous revenons sur les constats établis précédemment, pour une définition d'un hiatus scolaire, objet de cette recherche. Aussi délimitons-nous un tel objet en confrontant diverses approches, où une rupture peut être envisagée comme contributive d'un produit ou d'un processus. Puis nous envisageons sa mise à l'épreuve et sa fiabilité.

### 1. Contextualisation de l'objet d'étude

En considérant les pratiques scolaires au sein des échanges langagiers, nous focalisons notre objet d'étude, le hiatus, comme permettant de caractériser un processus d'apprentissage ne se réalisant pas ou ne se réalisant que partiellement. Pour ce faire, à travers des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, nous envisageons des relations entre la langue et le langage, en nous focalisant sur l'oral en classe à l'école primaire en fin de cycle 3. Nous pensons ainsi problématiser le rôle de l'oral dans les apprentissages scolaires.

Revenons sur la notion de hiatus précédemment construite en tant qu'action langagière.

Des liens, construits par une parole en train de dire, participent d'une part à l'établissement de réseaux préférentiels, relatifs aux inférences, et renforcent les significations, ainsi que l'action langagière. D'autre part, ces liens établissent le cadre de l'activité langagière et les inscriptions possibles de ces actions langagières.

Selon nous, la divergence entre sens et significations, plus ou moins perçue, rend le hiatus plus ou moins apparent. La notion de hiatus est ainsi issue de l'accumulation de tensions, relatives à la construction des significations, dont il s'agit d'établir les différents marqueurs discursifs susceptibles de pointer ces écarts. La visibilité de ce phénomène langagier dépend à la fois du contexte et de l'analyse du contexte qu'en font les acteurs impliqués, que nous objectivons au regard de travaux d'auteurs et par l'analyse à venir de ces endroits (partie 2).

Nous organisons la réflexion autour d'un axe privilégié qui concerne des règles tacites à préciser et l'extraction des objets du réel. Cette extraction recontextualise ces objets en objets enseignés, au cours « d'une action du langage ». En tant que pratique scolaire, toujours inscrite dans un contenu, une situation et une relation (au moins) à autrui (ainsi qu'à soi-même) situent ces propos dans une perspective dialogique, où s'inscrivent des manifestations de hiatus.

#### 1. 1. Construction des connaissances et inférences

Nous étudions des pratiques scolaires construisant des inférences préférentielles en classe qui fondent des connaissances partagées, à la fois issues du monde hors de l'école et construites au sein de l'école. Pour cela, nous interrogeons des inférences préférentielles qui participent aux connaissances et qui ont une relation privilégiée avec la catégorisation du monde. Nous envisageons ce qui constituerait l'ébauche d'une classification en vue d'une catégorisation rendue possible par le langage, au sein de contenus disciplinaires.

Ainsi des pratiques sociales de référence sont convoquées à l'endroit de ces catégories, plus particulièrement au sein de chaque discipline. Ces pratiques de référence témoigneraient de tensions expliquant certains dysfonctionnements (Reuter, 2005), dont certaines seraient perceptibles en tant que manifestations de hiatus.

## 1. 2. Entre théories et pratiques

L'idée de rupture entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires, en relation aux pratiques de référence est à justifiée en tant qu'idéal-type. Cette rupture demande à être davantage étudiée : en quoi la notion de hiatus, pointée au sein des pratiques et au sein de discours pédagogiques, est-elle lisible au sien de pratiques effectives ?

Nous envisageons à cet endroit que le recoupement entre les ruptures théoriques de l'idéal-type et l'étude du hiatus ne soit que partiel. Nous centrons cette étude à partir de la transformation des objets d'enseignement en objet enseignés ou potentiellement appris, dont nous interrogeons les traces et la validité de l'objet construit, du côté de son apprentissage<sup>130</sup>.

## 1. 3. Perspectives méthodologiques

Une perspective liant des pratiques sociales et des apprentissage scolaire est liée à la construction d'outils d'analyse. À travers la médiation du langage et des activités scolaires, nous suivons l'évolution et la transformation des mondes convoqués par des enfants en train de devenir élèves (et des individus en puissance), à l'endroit de hiatus.

Le guidage ou l'étayage de pairs ou d'adultes participe à l'évolution de ces endroits, au sein de la communauté scolaire. Le fond a-perceptif de ce questionnement mobilise des notions de symbolisation, de construction sémiotique et sémantique, et se déploie au départ au sein de pratiques conversationnelles, au sein d'un « dire, lire, écrire, penser » en synergie.

## 1. 4. Mise sous tension d'écarts

Circonscrire les lieux et les raisons des ruptures dont la notion de hiatus témoigne, sollicite l'identification des contextes de ces ruptures (où sont-elles plus fréquentes ?), et le suivi de ces ruptures (à quoi donnent-elles lieu ?).

Si ces ruptures sont indispensables, sont-elles une garantie de la validité des savoirs en construction ? Ces mélanges de niveaux de lecture de la notion de hiatus, entre l'ordre d'un idéal type et l'ordre de la réalité nous font préciser notre objet d'étude au sein des échanges langagiers. La notion de hiatus, caractérise un processus d'apprentissage qui ne se réalise pas ou pas complètement et est lié à différentes tensions :

- entre des pratiques sociales de référence et des pratiques scolaires, ce qui expliquerait certains dysfonctionnements ;
- entre l'objet d'enseignement et l'objet enseigné, sa transformation sous forme de traces cognitivo-verbales au sein de l'apprentissage permettant de statuer sur sa validité relative<sup>131</sup>.
- entre des actions en « dire, lire, écrire, penser » en synergie à l'endroit de la construction et des symbolisations plus ou moins bien établies au sein de la construction sémiotique.

Nous ne pensons pas accéder à ces entrées diverses, entremêlées, sans préciser en quoi l'action de langage occupe une dimension particulière. Nous suspendons nos interrogations à ce sujet à titre heuristique, afin de poursuivre quant à ce qui caractériserait de façon différenciatrice des manifestations langagières en tant que hiatus.

## 2. Recherche d'un révélateur

---

130 Ce qui n'exclut pas de fait le côté de l'enseignement, mais qui en est le pendant, sans en être le miroir.

131 En effet, dans le champ disciplinaire de la didactique du français, la validité des connaissances ou des savoirs ne s'exprime pas en vrai ou faux de façon exclusive.

Parler de dysfonctionnements, et plus particulièrement de hiatus, nécessite d'ajuster un cadre délimité précédemment aux objectifs visés par notre étude sur le hiatus. Notre préoccupation du suivi des conduites orales scolaires se concrétise par la **recherche d'un point de focalisation** des pratiques permettant de situer des erreurs, des dysfonctionnements de l'oral comme jugement a priori d'un manque ou d'une inadéquation. Nous envisageons cette recherche à travers différents travaux faisant état d'une rupture ou de difficultés à dire, et ce, à divers niveaux. Nous souhaitons établir les caractéristique d'un marqueur permettant d'identifier et de suivre ces manifestations de hiatus, et les mettre en relation avec les différentes origines possibles envisagées. À partir de ces préalables, nous délimiterons une problématique et son cadre d'investigation.

## 2. 1. Définition usuelle à située

La définition usuelle du mot hiatus est **interruption, lacune**. Une définition première du terme linguistique est celle d'une succession de sons jugée peu esthétique, dont l'origine est la coexistence de voyelles dans une diphtongue. Traditionnellement il était d'usage de les éviter d'où l'existence de certaines liaisons. On trouve actuellement des hiatus dans les usages de la langue parlée comme avec t's, d's, et concernant d'autres lettres que les voyelles. Le hiatus phonologique est ainsi variable au cours du temps.

Les **extensions ou les variations** que nous allons imposer à ce terme sortent du champ de départ de la notion, tout en conservant ce sens premier d'interruption, de lacune.

### 2. 1.1. Usage contextualisé et étendu

Dans une étude succincte du terme de hiatus au sein de définitions pluridisciplinaires, nous constatons que son sens varie selon le champ disciplinaire où il est évoqué. Cependant, il correspond de façon générale à un écart entre ce qui était attendu et ce qui s'est déroulé ou ce qu'il est possible de constater.

Ainsi pour parler de l'individu (élève ou enseignant), porteur de son histoire, le hiatus en terme scolaire revêt des dimensions différenciées mettant à la fois l'accent sur :

-la **rupture entre des parties de son histoire personnelle**, comme recherche de traces permettant de comprendre des positions entre des parties manquantes, relevant d'une composition parcellaire de l'individu ;

-la dimension d'opposition liée aux contextes des apprentissages. En effet, en extrayant des parcelles de la vie quotidienne sur lesquelles repose plus ou moins le savoir à construire, des **usages et des conventions de cette vie quotidienne, ne recouvrent pas celles des usages scolaires**. Ainsi, le savoir ordinaire se superposerait en partie seulement, voire s'opposerait partiellement ou en totalité au savoir scolaire ;

-la mesure de l'écart entre ces deux dimensions serait celle du travail scolaire à l'œuvre, au prix de tensions.

Ces suppositions n'expliquent pas davantage les décalages interrogés, ni comment ces décalages sont à l'origine de ce phénomène cristallisé (le hiatus) dans le langage.

Les pistes données par l'accumulation de manque, d'écart, de non congruence ou d'inadéquation nous font envisager que des renvois aux pathologies du langage apporteraient des éclaircissements. D'une part, la recherche de ce qui produit la cohérence des échanges entendus comme ordinaires nous intéresse, d'autre part, ce qui peut perturber cette cohérence, les pistes que nous en déduisons, au titre de pistes d'investigation à suivre, alimentent cette recherche.

En considérant le milieu scolaire, nous précisons que le jeune élève doit être capable de s'orienter dans des organisations discursives (bien que ces organisations ne soient pas toujours

explicitées à l'école), afin d'établir une **cohérence discursive**. Les élèves (comme les locuteurs plus ou moins expérimentés) tendent vers cette cohérence, sans toutefois y parvenir en permanence.

### 2. 1. 2. Cohérence discursive

L'objet du « débrayage » n'est en rien proche du hiatus « phonologique ». Il est établi à partir de l'idée d'écart ou rupture ou de chaînon manquant, rencontrés comme sens second du hiatus, comme les débrayeurs conversationnels de Trognon (1987). Nous précisons le cadre où ces débrayages sont conçus.

Dans le cadre de **l'interaction communicationnelle** telle que Jacques (1985 a) la délimite, chacun s'efforce d'entendre et de répondre afin de permettre aux contenus propositionnels de pouvoir s'organiser. Cette organisation s'établit autour de références peu à peu communes dans un contexte unifié, mais qui ne sont jamais définitivement stabilisés. De la cohérence recherchée<sup>132</sup>, dépend le partage le plus complet possible des intentions de cette communication,. Ainsi :

« La réussite de la communication repose sur la convergence du processus grâce à l'harmonisation par les interlocuteurs des significations qu'ils actualisent jusqu'à la coréférence qu'autorise l'entente ultime des contenus propositionnels (Jacques, 1985 a, 212). »

Cette citation nous fait envisager l'élaboration de la **construction référentielle** à travers les discours <sup>133</sup>.

Comment cette référence s'établit, en quoi la coréférence y participe-t-elle, que recouvrent la coréférence et la référence de Jacques, en quoi le débrayeur conversationnel en est une manifestation particulière ?

-construction référentielle et co-référence

Pour Adam<sup>134</sup>, la référence est l'une des propriétés des séquences linguistiques en étant

« associées à certains segments de la réalité, qu'elles sont dites désigner et qui sont leur référence ».

Dans le même texte, la **co-référence** est définie sémantiquement, comme une relation symétrique d'identité référentielle entre des formes interprétables indépendamment d'un locuteur à l'autre.

Or, pour nous, cette question de référence à travers l'identité référentielle est cruciale lorsqu'il s'agit, en littérature par exemple, d'envisager un personnage qui évolue et se transforme. La question du référent évolutif<sup>135</sup>, de l'identité des personnages, ou la transformation du lecteur

---

132 Cette cohérence est en relation avec le souci de mise en cohérence linguistique chez les enfants de 10 ans environ (Kail et Fayol, 2000). Cet aspect est repris au point 2. 5. de ce chapitre page 81 et suite.

133 Cette construction référentielle à partir de la description est développée partiellement à propos de la cohésion référentielle (p. 183 et 327). En effet, en s'appuyant en partie sur des séquences descriptives, nous pensons la suivre à l'école. Partiellement, car nous avons constaté que des sollicitations uniquement descriptives ne participent pas de la construction de la référence commune, par exemple dans le corpus A.5, quand cette description est le seul moyen convoqué.

134 Adam (1990, 52) cite Milner (1982), in Adam J.-M., 1990, *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique d'analyse textuelle*, Bruxelles, Mardaga, Chapitre 2.

135 L'identité référentielle est employé par Schnedecker et Charolles (1993, 107), cité par Achard-Bayle, (2001, 115) *Grammaire des métamorphoses : référence, identité, changement, fiction*, Paris, Duculot, chapitre 5.



sont liées à cette référence. De quelles identités référentielles parlons-nous dans la discipline littéraire ? Qu'en est-il de l'indépendance des interlocuteurs à travers des dire disciplinaires ?

Si l'on se réfère à Jacques, dire prend une nouvelle dimension au sein de l'interaction communicationnelle :

« Dire quelque chose *avec* quelqu'un et non pas seulement *à* quelqu'un. Le langage y contracte une valeur référentielle en même temps qu'une portée transactionnelle (1985, 41). »

Dans cet extrait, une logique interdiscursive s'organise autour d'un procès de co-référence au monde.

Ainsi, à l'école, fonder des contenus ou objets d'enseignements, revient à œuvrer par la structuration du dialogue (différent du dialogue au sens usuel), celle-ci pouvant être comparée alors à ce qu'en dit Jacques (1992, 32) :

«...le mécanisme qui installe à la fois la subjectivité et l'intersubjectivité au sein du discours qui les fonde. »

Pourquoi et comment ces « mécanismes » de référenciation<sup>136</sup> et ou de co-référence se réalisent-ils ? Que montrent-ils d'une subjectivité qui ne se réalise pas ou incomplètement au sien d'un hiatus ? La perspective clinique d'un débrayage conversationnel particulier pourrait nous éclairer.

- le débrayage conversationnel

Pour Trognon, la succession des échanges est effective si deux échanges consécutifs entretiennent **un rapport de succession ou contrainte thématique**. Ainsi, le même thème discursif est partagé par les deux éléments de l'échange. Le second échange doit satisfaire trois contraintes (Trognon, 1987 ; 107) : être possible, être sincère et à propos, afin que :

«...la seconde intervention (...) explicite son rapport avec l'intention qui la précède dans la conversation.»

La difficulté de trouver ces rapports entre intentions dans les conversations « ordinaires » réalisées avec une personne atteinte de schizophrénie donne corps à deux contraintes différenciées qui pourraient être à suivre à l'endroit des manifestations de hiatus :

-il n'y a aucun rapport entre les deux échanges consécutifs, le débrayage est alors total. Pour poursuivre, le locuteur à l'initiative s'adapte, soit de façon pertinente, soit en différant sa première requête, soit en négociant un univers potentiellement plus adéquat ;

-il y a une discontinuité relative, parce qu'elle ne permet pas de reconstituer une trame cohérente. Cette trame peut être rétablie, mais en réorganisant les propos différemment, ou en établissant des lieux de façon dissociées pour les deux interlocuteurs, ou bien parce que les réactivités s'enchaînent, mais de façon décalée.

Ces débrayages montrent aussi que l'un des deux locuteurs coopère davantage que le second. Le locuteur premier n'a jamais la possibilité de se départir totalement de la réponse effectuée. Si ce locuteur choisit de ne plus coopérer, il abandonne le niveau de la requête affichée au cours du premier échange.

---

136 Nonnon (2001-2002, 26) précise à propos de cette référenciation, qu'elle correspond, au delà des marques modales, à un temps opératif du langage, comme « l'ensemble des opérations de détermination par lesquelles les énoncés sont progressivement produits ou reconnus, et les interlocuteurs arrivent à converger vers une signification commune.»

Un autre débrayage peut se produire en cours d'échange (au troisième tour de parole, voire après) : les clôtures demandées n'arrêtent pas réellement les échanges, des propos a minima maintiennent la relation, mais pas le contenu de l'échange.

Ces constats remettent en cause les **principes de coopération** au sein de la séquence linguistique conversationnelle. En effet, les ajustements du premier locuteur, sensé être capable de converser, montrent qu'il ne s'implique plus par la suite dans les échanges de la même façon. Ainsi, dans les exemples convoqués, on relève des insinuations plus que des propos assertifs, en vue de créer des liens entre les propos du second locuteur.

-Suite des échanges modifiée

Généralement, les locuteurs auditeurs, constatant un tel débrayage, testent plutôt des explications causales puis une hypothèse de « mésinterprétation » selon Trognon (ibidem, 120), afin de poursuivre la conversation.

Dès que les formats<sup>137</sup> d'échanges se dérèglent, nous prenons conscience de la complexité à rétablir l'échange. Ceci confirme l'utilisation de cadres d'échanges ou de **formats comme co-élaborés et co-construits**, un seul locuteur ayant des difficultés à influencer dans sa direction l'autre locuteur.

Cette succession de propos, à deux personnes, dont une ne respecte que partiellement les conventions interroge les usages discursifs et l'ajustement des propos des uns aux autres. D'une part, parce que ces usages de débrayages conversationnels, s'ils sont peu fréquents dans les corpus linguistiques, sont aussi le résultat du peu d'attention porté à ce phénomène. En effet, les corpus transcrits ne le sont que lorsqu'on les juge pertinents par rapport à un objet déjà en construction. Il est possible que ces phénomènes aient été occultés. D'autre part, parce que le lissage que les corpus subissent généralement ne permet pas de prendre en compte ces passages qui font partie « des scories » de la conversation. Ce n'est que depuis 1970 que les usages de la langue parlée intéressent certains linguistes au point d'en faire leur préoccupation essentielle (Laroche-Bouvy, Morel, Gardin, François-Geiger, Blanche-Benvéniste, parmi d'autres).

Ces interrogations, à propos de la **continuité conversationnelle**, nous préoccupent au sein de l'institution scolaire. Il est question d'un polylogue ou plurilogue, même si l'enseignant pense pouvoir l'orienter fortement. Si l'enseignant est pensé être le locuteur privilégié par lequel passent tous les échanges, il est néanmoins tributaire des suites données à son propos. En quoi ce débrayeur conversationnel participerait-il de la construction du hiatus tel que nous l'envisageons ?

- extension du débrayage

Le débrayage conversationnel, à penser dans un milieu différent de son milieu d'origine, doit prendre en compte sa source et son milieu d'extension, sur lesquels des modifications sont apportées :

- les successions thématiques, au sein des échanges interactionnels en classe, sont adressées à plusieurs interlocuteurs possibles, et à des auditeurs potentiellement interlocuteurs ;
- les finalités conversationnelles ne sont pas une conversation ordinaire. En effet, les finalités de l'école ne sont pas un échange thématisé, celui-ci évolue en vue d'acquérir des connaissances, dans deux domaines : disciplinaire, et langagier ;
- des formats des échanges sont à établir différemment ce que l'on peut envisager dans le cadre conversationnel.

---

137 La notion de format sera développée en partie 2, en relation aux événements communicatifs de Bouchard (1991), page 164.

De ces constats, nous pensons pouvoir décontextualiser le débrayage, sans pervertir la notion de départ. Nous insistons sur l'**identification de la « mésinterprétation »**, et la tentative du locuteur premier de négocier cette tension en vue de sa résolution. Nous faisons nôtre la recherche de détermination thématique au sein des modalités discursives en train de se construire, car tous les usages du langage ne sont pas déposés dans la langue une fois pour toute.

Le terme de « hiatus » nous fait approcher les dysfonctionnements scolaires au sein des conduites langagières orales. Cependant, rien ne précise pour quelles raisons ce hiatus s'y déroule, même si nous avons établi un certain nombre d'origines possibles. Aussi envisageons-nous une perspective plus opératoire, issue du champ de l'analyse des instruments de travail sur les discours oraux.

### 2. 1. 3. *Hiatus et difficultés à dire*

Gardin (1988, 4) parle du hiatus dans une forme particulière d'un *difficile à dire*, qui n'est pas à prendre au sens de l'expression d'une personne sans volonté **ou** d'une opinion personnelle. Ainsi, pour l'auteur, l'

« affirmation d'un hiatus entre ce qu'on dit et une forme qui n'existe pas encore mais qu'on suppose existante »

est envisageable. Elle recouvre l'idée d'un énoncé possible et plus précis que ce qui vient d'être proposé, comme l'existence d'un autre énoncé plus « juste », faisant de l'énonciation la preuve d'une recherche en cours. Le hiatus est concrétisée par **l'action même de dire qui ne prend sens qu'à partir du moment où elle se dit.**

De cet **écart entre ce qui se dit et ce qui serait à dire**, nous ne pouvons poursuivre sans approfondir cette piste en précisant ce qui pourrait être « à dire ».

### 2. 1. 4. *Ce qui est « à dire »*

Dans la perspective de ce qui est à dire, nous nous posons la question de ce que nous devons dire. Cette dimension des dire, cruciale selon nous en milieu scolaire, s'apprend dans ses formes et dans son fond sans être distinctement envisageables. En effet, le contexte énonciatif contribue à la délimitation du propos attendu. Ce qui est attendu correspond à ce qui était à dire ou comme devant être dit, selon la demande institutionnelle.

Bres (1991, 101) envisage le « temps de l'à dire » comme incontournable du fait même de dire, entre l'intention et la réalité du discours. Ce passage participe, selon lui, de la dynamique des opérations du langage ainsi interrogée. Aussi Bres considère-t-il le « temps du dire » en tant qu'opération d'énonciation effective. Ce « temps du dire » est précédé par « le temps de l'à-dire » comme étant celui de l'opération mentale. Cette activité mentale sollicite la mémoire et l'anticipation nécessaires pour parler, pour **viser une cohérence discursive, pour une progression du dire**<sup>138</sup>. Ce « temps du dire » est suivi d'un troisième temps, « le temps du dit » comme capitalisation de la mémoire syntaxique de la cohérence discursive.

À ce titre, les ratages du dire ne sont plus à effacer, mais témoignent, selon l'auteur,

«...de traces palpables de la dialogisation interne de la parole dans l'épaisseur du travail vivant (Bres, 1991, 103).»

Aussi considérons-nous ces manifestations de la notion de hiatus tels que les ratages ou des hésitations, des pauses, des allongements vocaliques, des interruptions, des bifurcations,

---

138 Nous retrouvons ainsi l'idée d'un suivi thématique, qui pourrait à la fois renvoyer au thème du discours au sens de topique, mais aussi aux modalités de ce discours.

comme autant de recherche de contrôle de la pensée. Cette tentative constitue des preuves d'un métadiscours à l'œuvre. Le contrôle de la parole et son effet sur autrui, sont révélateurs du **positionnement du sujet à propos de sa propre énonciation**.

Cette conception, si elle nous éclaire sur les enjeux ou les visées d'un « temps à dire », comme trace d'un travail interne et dialogique du langage serait confondu avec un « temps du dire », pour de jeunes enfants ou de jeunes élèves. L'intérêt de cette dimension de temps successifs du dire dans des manifestations de hiatus est double : elle garde la trace des opérations mentales en cours, et corrobore l'état d'une langue en construction.

D'autres auteurs identifient des raisons différentes aux ratages. Des « ratées de la performance », témoignent d'un processus de structuration du discours spontané pour Martinie (1998, 224). Pour l'auteur, l'oral a des modes d'organisation particuliers au sein des discours. Le temps de l'« à dire » devient un discours spontané, à mettre en forme ou à organiser dans le « temps du dire ». Certaines ratées, ou achoppements<sup>139</sup> participent à la dénomination, et sont entrevues comme des règles de réparation possible<sup>140</sup>.

D'autres ratages sont davantage une manifestation d'un travail en cours : la paraphrase fait partie des solutions liées aux problèmes de communication. Ainsi, la reformulation plus complexe prend en compte un **usage réflexif de la parole**, des ruptures suivies de reprises font état d'un réel **travail conceptuel**.

Ces considérations attribuent des dimensions réflexives à la parole au sein d'une poursuite thématique. Des traces d'un travail conceptuel se doublent d'un travail métadiscursif lié au positionnement énonciatif du sujet, à confirmer dans l'étude des manifestations de hiatus.

Nous poursuivons ce qui rend difficile de dire, au sien d'un travail réflexif ou conceptuel, en dehors des pistes déjà évoquées.

### 2. 1. 5. Difficile à dire

La dimension des manifestations d'un hiatus n'est pas unique. Qu'elle corresponde à une difficulté en soi n'est pas étonnant. Encore faut-il localiser ce qui est rendu difficile. La dimension d'un dire qui n'irait pas de soi atteste d'un travail entre penser et dire, et d'une adéquation possible entre le *penser* et le *dire*.

Ainsi, situé pour nous entre le « temps de l'à dire » et du « temps du dire », Gardin fait-il état, lorsqu'il parle d'un hiatus, d'une difficulté :

« La difficulté à dire fait apparaître qu'on n'est pas perdu dans le discours et que si l'on erre c'est dans un paysage où l'on sait qu'il y a des lieux privilégiés...qu'il existe quelque part un énoncé adéquat... (1998, 4) »

De ce propos, nous déduisons qu'un **jugement appréciatif** émane de celui qui dit, sous la pression de la langue<sup>141</sup>, associant pratique langagière et pratique linguistique.

---

139 Pallaud (2003) dans « Achoppements dans les énoncés de français oral et sujets syntaxiques », in Merle J.M., *Le sujet*, Paris, Ophrys, 92-104. L'auteur revient sur les travaux de Martinie en parlant d'achoppement ou d'amorce. En particulier situé sur le sujet syntaxique (surtout des pronoms, en généralement rectifiés), cette reprise n'a pas pour l'auteur d'incidence cognitive.

140 Sont convoqués par l'auteur à ce titre des travaux de Morel, Luzzati, Blanche-Benvéniste, Autier-Revuz (Martinie, 1998, 224), qui s'inscrivent, selon nous, dans l'analyse d'une lecture conversationnelle des discours.

141 La pression de la langue est évoquée par Gardin au sens de Grunig N. Et G. (1985, 22) est un faisceau de pressions en relation avec l'énoncé, le temps et le locuteur, et qui précèdent l'action de communiquer, comme des intentions reconstruites d'autrui sur ce qui aurait été une pression pour le locuteur initial.

Les manifestations de ces difficultés à dire, évoquées par Gardin<sup>142</sup>, sont avérées au sein des usages d'une langue. Des caractérisations de ces manifestations ont déjà été entrevues par leur inscription dans la construction de sens, significatifs pour ceux qui les emploient.

Ainsi, selon Gardin, de nombreux exemples<sup>143</sup> renvoient à des « actions » de langage. Ces actions caractérisent ce **difficile à dire** dans une dimension **doublement dialogique** : interne pour le locuteur, mais aussi externe, entre des interlocuteurs potentiels qui tentent de reconstruire ce qui aurait été difficile à dire.

En reprenant l'idée d'un jugement appréciatif, renvoyant au « bien dit », soit du fait du locuteur, soit du fait des interlocuteurs, nous interrogeons alors les instances qui valident les dires.

La complexité du travail réside dans le fait d'éviter de ne retenir que l'**objectivation** des dires, car nous risquons dans ce cas de ne retenir que le lieu commun des affirmations terminales, qui ne porte plus la trace du processus original l'ayant établi.

Ainsi, les constructions des significations sont des étapes provisoires, remises en question, au sein desquelles la notion de hiatus participe au processus d'élaboration des dires, mais dont le rôle et la relation au produit des dires est à poursuivre.

## 2. 2. Multiples configurations du hiatus

La recherche d'un point de focalisation, d'un ou de plusieurs marqueurs, passe par l'identification des manifestations de hiatus, en vue de suivre ce qui est à l'origine de cette manifestation concrète, et des conséquences d'une rupture potentielle de la communication entre des locuteurs, au sein de l'institution scolaire.

La manifestation de hiatus, considéré comme une rupture, en extension et en variation de son contexte d'origine, la phonétique, s'ancre à la fois dans la rupture des parties d'une histoire personnelle, dans la rupture entre des usages ordinaires des conventions du langage de la vie quotidienne et des conventions du langage des usages scolaires. Ce travail scolaire, autour de la cohérence discursive, au sein des interactions communicationnelles, interroge la construction référentielle et la co-référence au sein de formats co-élaborés ou co-construits, en particulier à propos de la contrainte thématique.

Cette continuité conversationnelle, interrogée à l'endroit d'une rupture thématique (en tant que manifestation de hiatus), montre la complexité à assurer des principes de coopération, ainsi que la complexité à identifier une mésinterprétation en vue de poursuivre des échanges.

Ainsi, des difficultés à dire (et par extension des hiatus) sont relatives à l'anticipation des dires et montrent à la fois le travail réflexif de la parole et le travail conceptuel, au sein d'un métadiscours. Si le « temps de l'à dire » vise une cohérence discursive, pour une progression des dires, c'est aussi le positionnement du sujet à propos de sa propre énonciation, ou de celle des autres qui en fait partie. Ce jugement appréciatif valide en quelque sorte les propos énoncés. Cette appréciation renvoie à une double dialogisation, pour le locuteur, et pour les interlocuteurs potentiels. Une telle dialogisation questionne l'objectivation des propos, où le produit clos risque d'occulter l'idée de processus.

---

142 Ces manifestations sont envisagées au sein de l'étude des propos syndicaux. Elles ne peuvent avoir, à ce titre, que des rapports indirects avec les propos échangés à l'école, mais donnent à notre investigation des pistes pour interroger les dires scolaires.

143 Tels l'inachèvement, les bafouillages, les reformulations, le changement de sémiotique, le retour aux stéréotypes, la catastrophe (le sémiotique faisant irruption dans le symbolique, la répétition parodique ou la dénonciation de la conformité des mots au réel, le surplus de sens à chercher (de façon implicite), la saturation du stéréotype en le surchargeant, des mises en mots contradictoires (des brisures) lors de l'impossibilité à argumenter des faits, des télescopes faisant état de tensions conflictuelles, le forçage de la langue par des usages inhabituels...

La recherche de marqueurs caractérisant l'apparition de manifestations de hiatus, au cours des multiples mises en œuvres de la parole, est complexe. Ces événements, portés par la parole, sont probablement concourants, et participent de la construction des sens et des significations, en particulier lors de la sollicitation de la dimension symbolique, entendue comme prédicative et liée au jugement.

### 2. 3. Définition empirique des manifestations de hiatus

Les propos précédents nous font envisager une approche empirique des faits langagiers afin de nous centrer sur une dimension en partie circonscrite, pour laquelle nous parlerons de la notion de hiatus. Ce dernier, aux multiples origines, prend des formes multiples.

La problématique envisagée se délimite ainsi :

**La notion de hiatus, inscrite dans un espace discursif ou d'échanges oraux à l'école, est à la fois porteuse de tensions, de dysfonctionnements des systèmes didactiques et révélatrice de la construction des difficultés scolaires du dire, comme « objets problèmes didactiques » à résoudre.**

En nous assignant la tâche de cerner des manifestations du hiatus au sein des interactions scolaires orales, nous cherchons les conditions de son apparition, en tant que manifestation d'un phénomène dans une chronologie événementielle, liée à des lieux et des conditions de réalisation.

Afin de mieux aborder les manifestations probables de ces hiatus, nous précisons plusieurs points sur lesquels reposent nos approches : le cadre des échanges oraux en classe défini par un espace discursif, les questions situant les domaines d'apprentissage verbaux pour un enfant de 10-11 ans à l'école, et les conceptions des genres discursifs à l'œuvre au sein de l'école.

### 2. 4. Espace discursif

Les manifestations de hiatus et de leurs environnements, sont à la rencontre des sujets et des actions. Ces considérations élargissent la transformation des relations entre les objets et les sujets, aux incidences certaines sur les objets et les sujets. Ainsi, les tentatives explicatives sollicitent plusieurs champs disciplinaires où un certain nombre de notions ou d'outils d'analyse se situent dans le cadre de situations de communication orale à l'école. Ils prennent en compte le sujet locuteur, allocutaire, destinataire et co-locuteur, au cours d'actions langagières. D'autres points sont à préciser, notamment l'espace discursif où ont lieu les échanges oraux à l'école, ainsi que des relations entre ces deux points.

#### *2. 4. 1. Espace d'échanges oraux à l'école*

La notion d'espace discursif à l'école interroge les sens attribués aux discours dans le milieu scolaire. Les usages historiques du terme ont de multiples acceptations à questionner en raison de notre objet d'étude, le hiatus.

Le discours pris au sens de rhétorique, est une tentative oratoire pour convaincre, en particulier dans le domaine de la justice et du gouvernement, où la force illocutoire du discours conditionne tout message en vue d'influer sur les auditeurs.

Au cours du temps et dans le champ de la littérature, les genres de discours deviennent un moyen de différencier des productions de la littérature (Canvat, 1998) en tant que genres

littéraires (que l'on pourrait qualifier de genres de textes), au centre de nos recherches sur des discours à vocation artistique ou littéraire.

Cependant, le terme *discours* est aussi employé en linguistique. Les discours linguistiques ne recouvrent pas des conceptions identiques au sein des divers champs théoriques qui la compose<sup>144</sup>.

Au sein de ces discours, des pouvoirs d'action, attribués aux dire, participent à la construction des sens et des significations. Ces pouvoirs reposent sur une dimension implicite non exprimée dans le dire, mais inférée à partir d'hypothèses (qui ne sont pas forcément vraies).

Les dimensions linguistique, communicative, sémantique et pragmatique des approches des discours, impliquent l'énonciateur et son environnement. En considérant un partenaire, associé à des propos qu'il tente d'interpréter, nous avons à faire à un allocutaire qui s'appuie sur des jugements en tant qu'allocutaire particulier, effectuant un choix ou des choix parmi diverses hypothèses établies.

Ces perspectives ne sont pas contradictoires : elles sont complémentaires selon nous. En effet, sans les visées pragmatiques des discours, nous concevons mal comment le langage aurait des effets en terme de situations d'apprentissage ou d'enseignement.

Ainsi comment une discoursivité scolaire se construit-elle ? Évoquée par Lahire en tant que « rapport aux langages socialement constitués (2008, 115) », Ces rapports représentent une interface entre les usages ordinaires des discours et des usages légitimes de discours disciplinaires, selon des cursus scolaires. Cette piste, délicate, interroge la genèse d'un genre de discours scolaire, renvoyant aux genres de discours<sup>145</sup>.

Nous poursuivons à ce sujet en cherchant ce qui relève des modalités d'échanges, particulières à l'école primaire.

#### 2. 4. 2. *Communication scolaire*

À défaut de pouvoir définir de façon rigoureuse des modes d'échanges, qui renvoient aux situations de communication, nous les caractérisons dans leur déroulement à l'école, pour négocier des significations qui s'actualisent au cours de l'échange.

Nous reprenons l'idée de principes interprétatifs lisibles et organisés lorsqu'ils sont utilisés par les membres d'une communauté pour communiquer. Cependant, les interprétations données ou les significations ne sont jamais présentes de manières distinctives comme établissant un retour sur ce qui vient d'être dit. Pourtant, elles permettent d'avancer quant aux buts des activités du ou des participants, au sein de l'interaction qui s'est déroulée, et sont

---

<sup>144</sup> Les genres de discours renvoient à une linguistique énonciative en tant que modes d'organisation des discours à visée descriptive, narrative ou argumentative (Ils montrent une certaine similitude avec les typologies textuelles, ou vice et versa, qu'il faut envisager de façon séquentielle. Cette dernière caractérisation argumentative est cependant interrogée par Bouchard (1991, 37-39) qui relie l'argumentation à la teneur établie par l'ensemble des relations à la situation évoquée).

Les genres de discours envisagent aussi un discours rapporté, qui nous intéresse en tant que reprise de propos (dans les approches bakhtiniennes, le discours est toujours à considérer dans la suite des énonciations passées et à venir).

Pour nous, la sémantique du discours interroge plus particulièrement la construction du sens et la création d'espace de référence au sein de ces discours comme étant implicitement partagés ou vrais, la pragmatique du discours questionne plus précisément la construction de la signification donnée par l'allocutaire aux dire du locuteur.

<sup>145</sup> Cette perspective est reprise. dans la partie 3, chapitre 3 au point 4. 2.

considérées comme pertinentes par les participants. Ces caractères, pertinents, le sont dans un contexte donné, que ces caractères particuliers soient oraux ou non oraux<sup>146</sup>.

Ainsi, à l'école, les scènes d'action vécues donnent lieu à des constructions sociales, où ce qui est arrivé est à l'origine de choix négociés « entre les différents cours d'action, objets d'intérêt, les idéaux de vie (Cicourel, 1979, 94) ».

Ces enjeux scolaires, sollicités dans le cadre des procédés interprétatifs, assignent une ou des significations aux contextes environnementaux. Ainsi, des significations renvoient à l'expérience de ces communautés, et sont constitutives de normes et de valeurs, en vue de tirer des règles générales à partir des cas concrets (établissant ainsi la socialisation des élèves à l'école).

Le laboratoire permanent de l'école participe de la construction qui régule les activités scolaires. Les cadres normatifs d'une activité scolaire ne sont pas établis une fois pour toute, mais par une succession d'activités disciplinaires, obéissant à des particularités en fonction de leur appartenance, de leur caractérisation et de leur relation à leur champ disciplinaire d'origine. Parce que ces activités sont supposées construire des actions en dire par le langage, on peut penser qu'elles participent de la construction de critères catégoriels. Ces critères relèvent des usages et des fonctions, leur prégnance est davantage liée à la structure du matériel et à la tâche selon Rosch (citée par Houdé, 1998, 74)<sup>147</sup>. De la même façon, Brossard (1989) interroge les logiques discursives et les logiques logiciennes qui divergeraient quant à leurs finalités et qui pourtant œuvreraient de pair<sup>148</sup>.

Il reste à considérer ensuite quelles catégorisations sont constitutives d'une discipline particulière. En effet, si on peut penser en mathématiques que les catégorisations sont issues d'une transposition didactique<sup>149</sup>, en français on peut penser que ces catégorisations sont aussi constitutives de la diversité des disciplines englobées sous cette dénomination. Elles existent en dehors ou dans la sphère scolaire, pour des raisons historico-culturelles différentes. Elles renvoient de ce fait à des catégorisations sémantique, syntaxique, mais aussi grammaticales et ou discursives<sup>150</sup>; dont nous ne pouvons dire si leurs principes constitutifs, structuraux ou fonctionnels sont compatibles<sup>151</sup>. Par contre, nous pensons que ces principes exercent une influence, à prendre en compte au sein des situations didactiques, selon qu'on les considère ou pas comme premières dans les enjeux scolaires et qu'elles peuvent être à l'origine de hiatus.

#### 2. 4. 3. *Mouvement dialectique et première hypothèse*

---

146 Il est à considérer, à titre heuristique, que les contenus oralisés sont porteurs des traces des communications non verbales, même si c'est une réduction certaine.

147 En effet, si nous nous référons aux articles de travaux auxquels nous avons pu accéder, la démarche expérimentale conforte ces suppositions, au moins chez de jeunes enfants, selon Rosh E., & Llyod B.B. (eds), 1978, *Cognition and categorisation*, Hillsdale (N.J.), Erlbaum Associates, 27-47.

148 D'où d'éventuelles tensions possibles au sein du langage.

149 Chevallard (1985, 1991), pour la transposition didactique. Ce point est abordé d'un point de vue disciplinaire au point 7. 2. 3 du chapitre 4 de cette partie.

150 Paveau M.A. & Rosier L., 2005, *Penser, classer, Le français aujourd'hui* n° 151 Les catégories de la discipline, 3.

151 Cette question relève d'après nous de l'épistémologie de la discipline, nous renvoyons à ce propos au point 2.7. De ce chapitre des attentes quant à un genre dit scolaire, ainsi qu'en fin de thèse, Des constats et des questions à propos de la résolution des manifestations de hiatus.



Une relation dialectique entre ces deux entrées à savoir entre un espace discursif scolaire et une communication scolaire disciplinaire, pensée en tant que technique de résolution des antagonismes<sup>152</sup>, nous permet d'avancer. La prise en compte des moyens d'analyse des objets discursifs et leurs traitements sont différenciés.

En effet, les analyses du discours apparaissent dans des usages ordinaires des actions humaines et sociales et influencées par les développements énonciatifs et pragmatiques.

La terminologie de *formation discursive*<sup>153</sup>, fondée sur la prise en compte de l'énonciation conditionne l'usage de la langue (ce qui serait le cas à l'école). Cependant cette formation discursive ne fait pas état de tensions entre de multiples voix du discours. Or des enjeux subjectifs et sociaux y sont constamment présents, caractérisant la construction d'un genre potentiellement scolaire ou à intention didactique.

À un autre niveau, l'analyse conversationnelle prend en compte la théorie des actes de langue, et envisage un processus de la conversation<sup>154</sup> qui organiserait une conversation à l'école. Car, pour Cicourel, cette conversation ordinaire joue un rôle important :

« Elles (les structures de la vie quotidienne) créent un lien entre les activités linguistiques et les processus cognitifs (1972 / 1979, 230) ».

C'est la multiplication des expériences issues des sources de l'information et des différents systèmes de règles qui met en évidence la relation entre performance, compréhension et activité en contexte scolaire. Ce n'est pas l'alternance des phases conversationnelles qui semble importer mais ce qu'elles modifient de l'expérience des individus.

Nous établissons alors une **première hypothèse** secondaire autour les genres de discours et des genres d'activités :

**« Les genres de discours et les genres d'activités participent à des niveaux différents de la construction des connaissances à l'école, éventuellement au sein d'un genre scolaire. »**

Ces genres ne se réaliseraient pas de la même façon au sein des discours scolaires en construction mais auraient cependant des liens. Nos études sur les genres de discours et sur les genres d'activité prennent ainsi appui sur les corpus identiques à ceux utilisés pour étudier les hiatus, de façon à observer si ces extraits comportant des hiatus ne sont pas les lieux d'autres enjeux, culturels<sup>155</sup> cette fois-ci, moins décelables au sein des pratiques dites ordinaires<sup>156</sup>. En effet, si des usages dits familiers du langage sont à l'œuvre avant la scolarisation, l'école dépasse ce cadre de l'entendement pour renforcer des usages à la fois plus conventionnels et indirectement généralisables, plus particulièrement inscrits dans des champs disciplinaires.

Ces considérations ne nous font pas oublier que les discours scolaires sont certainement déjà imbriqués dans des genres injonctifs ou prescriptifs, mais dont il reste à voir d'une part ce qu'ils permettent de construire en situation scolaire, à la fois en relation aux genres de discours et à la fois en fonction des genres d'activités. Ce qu'il s'agira de le préciser en fin de travail.

---

152 Au sens d'Aristote, selon le dictionnaire culturel, 2005, Volume 2-32, Paris, le Robert.

153 Au sens de Charaudeau et Manguieu (2000, 272), définie par ce qui suit.

154 La conversation est utilisé au sens large à cet endroit.

155 Le mot culturel recouvre deux emplois dans ce que nous souhaitons préciser : socio-historiquement inscrit dans une société humaine, mais aussi permettant de développer un sens critique (goût, jugement).

156 Nous pensons à la sollicitation de la dimension symbolique.

Il reste à envisager plus précisément une dimension jusqu'à présent peu abordée : la psycholinguistique. En effet, il est crucial d'avoir une idée plus précise de ce qui est considéré comme possible ou comme un niveau moyen en terme de compétences linguistiques pour un enfant de 10-11 ans. Ce qui ne signifie pas ce niveau exigible, mais qui valide l'hypothèse d'un contenu visé et accessible<sup>157</sup> à des élèves d'un âge donné, soit en terme de discours, soit en terme de catégorisation conceptuelle, tout en posant la question de la relation entre ces deux pôles.

## 2. 5. Élève-locuteur de 10-11 ans

Nous considérons le développement de l'enfant à partir de quelques points : la conceptualisation, le raisonnement formel, et la question de l'inhibition ; la partie trois revenant sur ces dimensions, par le biais de l'étude des corpus.

### 2. 5. 1. *Conceptualisation et raisonnements dissociés*

Les compétences conceptuelles des enfants de 10-11 ans, dans une lecture de données piagétienne<sup>158</sup> sont des préoccupations d'ordre organisationnel sollicitant le temps et la durée. Bien que ces données concernent davantage des relations établies en laboratoire<sup>159</sup>, nous pouvons penser que les enfants entre 6 et 12 ans construisent les opérations concrètes. Ces opérations concrètes introduisent une **conceptualisation plus abstraite et la réversibilité des opérations**. Vers 11-12 ans, la construction des opérations formelles envisagera les **hypothèses déductives et abstraites** mais de façon séparée, le raisonnement n'étant qu'un raisonnement déductif ou un raisonnement à partir d'inférence, sans que ce raisonnement puisse se réaliser de façon couplée.

Cependant l'absence de prise en compte des échanges sociaux dans le cadre des travaux de Piaget nous fait relativiser ces apports, quant bien même il n'est pas possible de les écarter complètement du simple fait que ces étapes sont caractéristiques du développement ontologique de l'enfant<sup>160</sup>.

### 2. 5. 2. *Rapport au raisonnement formel à déterminer*

Si les préoccupations sociales des conditions d'apprentissage et ou d'enseignement sont cruciales, les réflexions que nous pouvons faire à partir des écrits de Vygotski (qui ne spécifient pas les développements de compétences scolaires ni des âges d'acquisition) permettent d'envisager que les apprentissages scolaires s'établissent avant que les capacités

---

157 Ce qui reprend l'idée d'un objet apprenable pour l'élève, en relation avec l'objet enseignable de Schneuwly et Dolz (2007).

158, Piaget J. & Inhelder B., 1966, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF. Pour les hypothèses, p. 105, pour la réversibilité, p. 77.

159 Ces données sont en partie remises en question dans leur étalonnage et dans leur succession linéaire.

160 En milieu occidental, pour des tranches d'âge plus ou moins approximatives. Ces étapes restent en partie problématiques pour les adultes (la résolution de certains obstacles de développement restent partiels selon Houdé O., 2006).

intellectuelles des élèves permettent de réaliser ces apprentissages, la scolarité précédant le développement<sup>161</sup>.

Nous poursuivons en envisageant la constitution d'un ou de rapports au raisonnement formel, comme étant l'objet d'une forte sollicitation, à la fin de l'école primaire. De ce fait, nous nous attendons à des interventions de la part de adultes insistant sur la justification des choix des élèves ou sur les raisons des élèves de fonder leurs propos, comme processus élaborant **l'anticipation de la déduction, de l'induction ou des inférences à partir du réel**. Les usages des modifications des expressions du vécu, vers davantage d'expression de généralisation et ou d'abstraction, précèdent ainsi probablement leur prise de conscience. Il reste à chercher ce qui témoignerait de ce travail au sein d'une lecture psycholinguistique.

### 2. 5. 3. *Témoignage d'une certaine prise en compte : l'inhibition*

Des études, dans les recueils de données en psycholinguistique concernant le développement du langage pointent, vers 8-10 ans, l'apparition d'une inhibition<sup>162</sup> liée, dans la dynamique temporelle, aux **convergences d'indices en compétition**. Nous pouvons y trouver un début de crédibilité aux propos assignant des enjeux cognitifs aux situations d'apprentissage à cet âge, en fonction de ce que nous tentions d'avancer, au croisement des genres de discours et des genres d'activités. Ces manifestations d'inhibition témoignent d'une prise de conscience d'un discours qui ne serait pas seulement en raconter ou en restitution du réel, sans pour autant que ces témoignages puissent davantage nous montrer des preuves conscientes de ce travail d'élaboration de la parole.

À ce titre, l'interrogation de la **cohésion référentielle** (Hickmann, 2000), pourrait être un point central focalisant les analyses :

- pour établir la capacité à **décontextualiser** la communication (ibid. 92);
- pour **établir le genre discursif** à partir des indices issus des contraintes textuelles ;
- pour assurer par exemple la **continuité référentielle au sein des récits** en tenant compte des connaissances partagées par les locuteurs vers 11 ans<sup>163</sup> ;
- pour établir un **niveau de contrôle et d'auto-correction spontanée**.

Toutes ces possibilités sont bien entendues fonction des phrases, des textes et des énoncés ou discours, où il s'agit à la fois de prendre en compte le flot de l'information, le statut de l'information, et les formes de communications, en relation au contexte immédiat.

Cette vision panoramique laisse entrevoir encore une fois la complexité à établir des caractéristiques très précises et le peu de données effectives permettant de concrétiser ces paramètres discursifs de concours et non pas séparément.

### 2. 6. Marqueur potentiel : le hiatus

Les apports de la psychologie, du développement de l'enfant et de la psycholinguistique nous permettent de mettre en tension différents faisceaux en vue de rechercher leurs liens. Ainsi, le raisonnement conceptuel devient plus abstrait, dans un probable rapport à l'induction et à la déduction. Les inférences, issues du réel constituent ainsi une preuve établissant la

---

161 Les notions sont alors dans une zone de développement proche avec l'appui de l'adulte (Vygotski, 1934/1985, 110) développé par Schneuwly (2008, 36-41). La lourdeur de cette recherche ne permet pas d'aborder davantage la question des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de façon détaillée, mais elles sont en phase avec l'exposition des travaux de *Vygotski et l'école*, présentés par Schneuwly (2008, 13-61).

162 En même temps que la maîtrise des indicateurs temporels et l'auto-correction délibérée semble acquises, selon Hickmann (2000).

163 Selon Bronckart & Schneuwly, 1991, cités par Hickmann, id. 94.

construction d'un raisonnement intellectuel. Ces tensions, provoquant des altérations du flux verbal, sont à prendre comme autant d'indices en compétition en vue d'affirmer la construction référentielle au sein des récits et témoignent d'un contrôle qui devient spontané au sein du langage.

Ces perspectives renforcent la conception de la notion d'un hiatus que nous avons envisagé comme porteur de tensions relatives aux enjeux didactiques, entre autres. Cependant, il nous reste à en envisager ces manifestations, les modalités de concrétisation que ces manifestations recouvrent et ce à quoi elles donnent lieu, ainsi que les nouvelles interrogations qu'elles soulèveront, dès lors qu'il ne s'agit plus uniquement du cadre du récit .

À ce titre, nous orientons notre réflexion quant à des modalités de fonctionnement plus particulièrement scolaire des genres discursifs.

## 2. 7. Genre dit scolaire attendu

Envisager un cadre délimité des genres de discours et des genres d'activité (Bernié, 2001) nous amène à spécifier en quoi les activités d'enseignement ne sont pas réductibles à des discours présents ordinairement dans d'autres sphères sociales.

Ainsi, les approches issues de l'ergonomie, présentées par (Faïta, 2003, 22) à propos de la spécificité des activités<sup>164</sup> enseignantes considèrent que :

« On pourra parler alors de “genres scolaires” appropriés au faire faire et au faire comprendre par les élèves, à la “gestion” de la classe et des relations, en fonction des objectifs d'apprentissage à atteindre, ou des buts que l'obligation de passer des compromis pousse l'enseignant à se donner. ».

Comment en montrer le fonctionnement ? Ceci qui est d'autant plus complexe que ce constat ne peut pas relever de quelques pratiques ponctuelles pointées de façon éparées. En effet, les interactions, négociées en permanence au sein de la communauté classe, participent de la construction des dimensions symboliques. Car « la transmission d'un objet de savoir, c'est la création d'un rapport symbolique à cet objet (ib. op. cit.) ». Rien ne prédit comment l'ensemble des activités humaines peuvent être considérées et inventoriées en tant que des genres de l'activité. Toutefois, nous pouvons considérer comme probable la spécificité des genres d'activités à l'école, tout en recherchant ce qui participerait à sa délimitation.

Les attentes discursives à l'école primaire, au croisement des apports précédents, s'inscrivent dans des discours scolaires co-construits entre adulte et enfants, à travers des activités d'enseignement et d'apprentissage conçus comme la réalisation d'espaces de modalisations de la parole. Le langage est ainsi porteur d'un mouvement discursif permanent (François, 2004). Le discours est entièrement porteur de l'activité sociale qui s'y déroule et pose la priorité interprétative et subjective des locuteurs potentiels comme un postulat, auquel nous nous soucrivons au sein de l'étude des conduites langagières à l'école.

## 3. Hiatus et validité

Nous ne cherchons pas un modèle de fonctionnement, nous ne tentons pas de généralisations abusives.

Nous avons en mémoire des élèves « muets », excellents élèves, qui répondent plus ou moins facilement à la sollicitation de l'enseignant. Comment font-ils pour développer des aptitudes

---

164 Dès à présent, l'activité ne pourra qu'être qualifié, de façon à ne pas confondre activités langagières et activités enseignantes.

et apprendre ce qui est enseigné ? Des discours intérieurs prennent-ils en charge de façon autonome ces transformations ? Comment ces élèves témoignent-ils de ce fonctionnement ? Nous avons aussi connaissance d'élèves très prolixes, très constructifs et pertinents à l'oral qui « disparaissent » dès lors qu'il s'agit de laisser la moindre trace écrite, alors que nous pouvions penser que leur dire témoignait d'enjeux d'apprentissage cernés et accessibles. Il y a aussi les élèves qui produisent des énoncés oraux incomplets, parcellaires, morcelés, peu organisés mais qui réussissent les tâches écrites demandées avec aisance. Quels sont les processus à l'œuvre qui permettent au langage de mettre en forme cet accès à la connaissance ou au savoir ? En quoi les difficultés repérées à l'oral interrogent les pratiques des uns et des autres et comment sont-elles résolues ? En quoi ce langage, lorsqu'il semble insuffisamment maîtrisé, entrave-t-il l'acquisition de connaissances ? Nous précisons et justifions nos choix en vue de délimiter nos intentions, nos attentes, et les limites de nos investigations en terme de fiabilité.

### 3.1. Recherche de validité

Nous nous attacherons à décrire le plus finement possible les lieux d'irruption des manifestations de la notion de hiatus au sein des interactions verbales en recourant aux analyses linguistiques des discours respectifs en cours. Nous suivrons simultanément les objets du savoir en cours de construction et prenons en compte ce qui ferait obstacle à la construction de connaissance, du savoir ou des savoirs en question.

#### 3.1.1. Mise à l'épreuve des outils d'analyse

Dès lors qu'il s'agit d'étudier le langage, nous n'occultons pas des questions relatives aux moyens mis en œuvre pour développer cette étude. Quelle recherche d'information, quelle différenciation stylistique, quelle caractérisation structurale allons-nous rechercher ? Certes, la documentation ethnographique du texte, les conditions de son recueil, son exégèse, l'analyse de son contenu, l'étude des récits en sont des entrées s'y rapportant ; sa critique littéraire est possible, mais ces outils fondent-ils la scientificité du regard ?

En accord avec Gardin (1974, 10-19) nous craignons que si l'analyse particulière prend le pas sur ce qu'on a à en dire, sans **justification** des éléments du système (concept, classes, relations) sans tenter d'établir une relation aux fins que ces éléments sont censés servir et sur **l'intérêt** des résultats atteints. C'est le plan technique qui domine et non pas sa valeur, son adéquation scientifique.

Ainsi, les analyses envisagées sur des corpus de référence sont étendues à d'autres corpus en vue de voir en quoi ces analyses sont reproductibles ou tout du moins si leur extension montre des similitudes ou des divergences liées aux contextes des activités envisagées. S'il s'agit pour l'instant de démarches exploratoires plus qu'expérimentales (visant la reproductibilité exacte des faits), nous précisons que recherchons des points communs en vue d'élargir les réflexions et d'affiner le champ des investigations.

#### 3.1.2. Attentes restreintes

Nous ne prétendons pas pénétrer la « boîte noire » (Fijalkow, 2003, 74) de chaque individu participant aux échanges oraux en classe. Nous pensons que des rituels (Amigues, Zerbato-Podou, 2000, 103) se mettent en place dès la maternelle et façonnent ou conditionnent plus ou moins l'accès aux positions de locuteur au sein de l'école. Trop souvent cette institutionnalisation de places de locuteur, plus ou moins implicite, est à remettre en question

ou tout du moins faut-il étudier sa construction. Cela ne dit pas pour autant ce qui serait une meilleure solution et ce n'est pas l'objet central de ce travail. Nous poursuivons en nous centrant sur la négociation des objets d'apprentissage, en particulier lorsqu'ils semblent mal engagés, nous focalisant sur ce qui pourrait traduire des ruptures au sein des situations d'enseignement et d'apprentissage.

### 3. 2. Hiatus et perspectives relatives

Au cours d'analyses préalables à affiner, très peu de situations étudiées semblent éviter des manifestations assimilables à la notion de hiatus, que l'on peut comparer à plus d'un titre à des altérations ou à des ruptures énonciatives de part et d'autre des locuteurs, leur devenir présentant toutefois des divergences.

#### 3. 2. 1. Premières investigations testant la fiabilité de la notion de hiatus

Les premières investigations au départ du travail universitaire de master portent sur des corpus scolaires en partie repris pour ce travail de thèse. Une trentaine de hiatus sont identifiés comme provoquant une rupture des échanges (ce qu'il faudra davantage préciser) et font envisager trois cas de figure dans les suites aux quels ils donnent lieu :

-un hiatus arrête l'échange, souvent un mot aux usages non partagés clôture définitivement un échange en cours (le mot « enfin » qui permet à un élève de clôturer une séquence, et correspondrait à la clôture de ce genre d'épisode comme malentendu). C'est aussi le cas lorsqu'il s'agit de facteurs cumulés d'échec dans l'échange envisagé ;

Exemple extrait du corpus A.4, échanges 6 à 12 (fin des échanges), lors de la présentation d'un livre par Clémentine (Annexe p. 404)

6. Antoine	ah oui c'était bien mais t'aurais // t'aurais peut-être [pu] dire plus de choses sur l'arbre //
7. M **	est-ce que tu veux savoir quelque chose de plus sur l'arbre Anthime // demande-lui ( <i>voix forte</i> )
8. Antoine	euh euh // non non //// mais c'est au début qu'elle présentait ////
9. M **	qu'est-ce que tu veux lui demander de plus // demande-lui
10. Antine	non voilà
11. Gui	non non moi aussi
12. M	merci Clémentine

La clôture intervient sans que soit davantage envisagé ce qui aurait pu être dit et pourquoi c'était estimé nécessaire, ce que Gui aurait voulu dire, le « voilà » ou le « enfin » correspondant à un point de non retour des échanges, ni sans que l'on sache ce qu'il en est du travail de présentation du livre de Clémentine.

- un hiatus est pointé mais n'est pas résolu, c'est notablement le cas lorsque les significations quotidiennes et celles envisagées dans la situation scolaire sont très éloignées. Dans cet exemple, antérieur à celui cité page 27, lors du début du débat sur le budget de l'état, celui-ci est confondu une première fois avec le budget familial.

Extrait du corpus 7. 3.b, départ du second débat (Annexe p. 733)

56. Pauline moi ma question c'est êtes vous pour ou contre que l'Etat mette plus d'argent donc moins d'argent pour le reste entre parenthèse les écoles et les parcs (*les élèves qui sont devant rajoutent la parenthèse et ce qui a été cité dedans*) – Pauline lit un extrait du journal- appelés logements sociaux des logements peu chers sont proposés aux familles modestes / mais ils ne sont pas assez nombreux on en construit

moins de 50 000 par an alors que trois millions de personnes sont mal logées dans notre pays de nombreuses familles sont donc obligées d'habiter des appartements en si mauvais état qu'ils sont parfois dangereux / c'est tout ( 30 secondes de silence : Pauline attend les bras croisés et regarde deux élèves qui discutent, personne ne lève la main, puis une élève lève la main mais elle regarde en alternance ses deux centres de préoccupation, ceux qui chuchotent et celle qui lève la main. Elle donnera la parole quand les deux élèves se tairont) bon Shine

57. Shine moi je suis contre parce que si euh on met toutes les dépenses dans les logements et euh mais euh tout ce qui reste mais après il y a plus à manger euh y aura plus rien pour acheter euh pour les impôts après il y aura plus rien pour s'habiller euh voilà on gaspille des choses ///

58. Pau mais je crois que t'as pas très bien compris la question

59. M oui

Ce hiatus ou lieu de confusion de deux dimensions possibles du budget, va parasiter le débat à plusieurs reprises. Les similitudes que comportent cependant ces deux usages du mot budgets sont trompeuses. Pour les élèves qui utilisent le registre du budget familial, il s'agit bien de donner des priorités à propos de l'emploi de cet argent, il s'agit aussi de savoir ce que l'on fait de l'argent qui reste. Selon nous, il ne s'agit pas d'une erreur de logique, car la logique de similarité ( qui existe) dans ce cas ne peut être superposée à la logique de causalité. En effet, il n'y a pas de relation directe de cause à effet entre le budget familial et le budget d'état. Il y a une primauté d'un rapport au réel qui masque le sujet réellement abordé. La qualification de logement social dans un état relatif de vétusté est celui de la situation des enfants qui interviennent. Aussi pouvons-nous nous demander à quel titre ils se sentent interpellés par cet débat, ce que les propos échangés ne clarifient pas. Il y aurait peut-être à faciliter un positionnement énonciatif différencié à cet endroit, sans savoir pour autant comment l'introduire.

- un hiatus n'est pointé par personne mais fait partie des mécanismes inhérents au discours et reconfigurent ce discours, ce qui lui donne une autre finalité. C'est le hiatus qui nous a intéressé ici et c'est celui qui nous intéresse de façon notable comme moyen d'agir sur des pratiques culturelles scolaires.

Exemple de l'extrait du corpus A.6. Saynète 1 (Annexe p. 120)

Daisy	je ne comprends pas pourquoi il dit adieux eu petit / pourquoi / il n'est pas mort
Antoine	peut-être qu'il ne le reverra pas
M	alors ( ?)
Antoine	peut-être qu'il croyait que c'était la dernière fois qu'il le voyait
M	tu écoutes ( ? adressé à Emile)
Emilien	et que après il allait partir chez lui encore avec ses parents et que / il serait chez lui comme son grand-père était très vieux et qu'il allait mourir sans / euh voir dans ses derniers jours son petit-fils ( <i>Eisey retourne à la 4<sup>ème</sup> de couverture</i> )
Antoine	et qu'à la dernière page il lui fait au revoir il lui fait coucou ( <i>page montrée</i> )
Sacha	et il lui dit au revoir et là ils se promènent tous les deux / ça c'est pas logique
Antoine	oui mais ça il faut que tu continues / de de
Elise	maîtresse dans le résumé y a marqué / y a marqué l'enfant est seul avec son <u>grand-p</u>

Le constat d'une compréhension déficiente de Daisy va générer une succession d'hypothèse qui va reconfigurer le discours en cours. L'expression d'un point de vue particulier, celui de Daisy, énonçant une difficulté, incite à l'émission d'hypothèses. Formulées par les autres élèves ces hypothèses relancent des explorations plus approfondies du support livre. Cette tension énonciative, comparable à un hiatus dans ce qu'elle pointe une autre hypothèse (la mort du grand-père) qui ne s'est pas réalisée de façon attendue, dynamise ainsi les échanges.

### 3. 2. 2. Définition du hiatus comme rupture et recherche de sa caractérisation

Délimiter le hiatus comme une rupture, c'est envisager l'échange à la façon d'un tissage qui pourrait se distendre, présenter des distorsions, sans empêcher la poursuite des discours. Cependant, ce discours présente des intentions différentes, tant dans les thèmes abordés que dans les formes adoptées. Il s'agit dès lors de parvenir à caractériser ces « différences de régime » et de les suivre.

### 3. 2. 3. *Mise à l'épreuve de la notion de hiatus*

Les caractérisations des « différents régimes » de discours établies, il s'agit de les mettre à l'épreuve à la fois dans des conditions proches du premier recueil de données (en arts visuels), mais aussi dans des conditions plus éloignées (dans une autre discipline, par exemple), en vue d'en suivre les variations. Ce qui est recherché dans un premier temps, c'est comment ces hiatus ou ruptures se manifestent au cours de ces différences de contextes énonciatifs, et de rechercher quel marqueur le rendrait apparent ?

Comme nous l'avons précisé auparavant, les conditions d'action en classe ne peuvent être considérées que comme des approximations de conditions comparables. En effet, d'une part des implications multiples contraignent les conditions de recueil de données dans notre propre classe. D'autre part, de nombreuses pertes de données et l'adressage privilégié à des collègues dans la proximité de la chercheuse n'en font pas un protocole rigoureux à ce niveau. Cependant nous tentons de compenser ces aléas par une analyse détaillée que ces paramètres mettent en évidence.

Ces recueils de données sont réalisés avant même que les premières analyses soient abouties. De ce fait, nous rejetons l'idée que ces situations aient été fabriquées sur mesure en vue d'enregistrer un effet souhaité. D'autre part, la possibilité de travailler sur des données vidéo avec lesquelles nous n'avons eu aucune influence sur le déroulement ou en tant qu'observateur présent, permet d'éloigner l'idée de centration des intentions (jouant un rôle de document témoin).

## **4. Entre fiabilité de l'objet et pertinence du travail au sein de la recherche**

Si la notion de hiatus ou de rupture ainsi envisagée semble aléatoire a priori, il faut se demander à partir de quel moment cette tentative repose sur des caractérisations suffisantes pour que l'on puisse la déterminer sur d'autres corpus, compte tenu des paramètres avancés. Cette investigation, possible ou pas, nous amène à questionner la fiabilité de l'objet de recherche.

Il s'agit maintenant d'envisager en quoi ces affirmations peuvent prendre corps, selon que l'objet d'étude est plus ou moins valide.

### 4. 1. Fiabilité de l'objet d'étude

Si le hiatus est caractérisée de façon fiable, alors peut-on identifier des manifestations de hiatus de manière aisée dans d'autres corpus? Nous pourrions faire émerger un réseau de conditions préalables à son apparition ainsi que des phénomènes consécutifs à ces ruptures. Ceci n'a pas obligatoirement des incidences pratiques : rien ne permet d'avancer que connaissant certaines des conditions d'apparition nous puissions pour autant éviter ces hiatus, rien ne prédit non plus que ces hiatus puissent être reproductibles, la question mérite néanmoins d'être posée.

### 4. 2. Limites de l'objet d'étude pertinentes



Si le hiatus ne peut être identifiée de façon suffisamment fiable, et présente des signes de variations extrêmes, il nous revient de suivre ces variations. La détermination des raisons éventuelles de la non-apparition de hiatus, les conséquences que cela implique, son apparition là où un hiatus n'était pas attendu et des raisons potentielles de son émergence sont autant de perspectives à envisager. Cette analyse revient à l'étude de cas limites, rendus pertinents par des perspectives non usuelles de la notion.

#### 4. 3. Viabilité, fiabilité et validité en question

Nous envisageons une telle hypothèse dans la mesure où il n'y aurait pas de descripteur spécifique suffisamment fiable pour identifier des paramètres linguistiques et ou énonciatifs d'apparition de hiatus ou de rupture.

Envisager dès le départ un tel cas paraît déconcertant. Les paramètres pris en compte devraient être re-examinés et remis en perspective en fonction de la démarche. Si cela ne suffit pas, le développement des raisons pour lesquelles nous n'aboutissons pas est à rechercher. Ce n'est pas en soi un échec qui est avancé, mais un des aléas possibles faisant cependant, progresser la réflexion autour des pratiques langagières scolaires.

#### 4. 4. Objet d'étude et scientificité

La caractérisation d'un objet, a priori flou ou vague, risque d'être ardue. Nous ne pouvons toutefois limiter notre étude à cette dimension, même si interroger la validité de l'objet d'étude complexifie sa caractérisation.

Issu de champs divers, l'étude ne prend pas appui sur des outils pré-existants et ne s'inscrit pas dans une filiation explicite. De ce fait, l'extension des outils d'analyse à d'autres corpus ou la recherche de similitudes ou de variations, voire d'incompatibilités, rend possible et crédible la construction de l'objet d'étude, la notion de hiatus.

La plus ou moins grande valeur scientifique, caractérisant cet objet, est ainsi questionnée et prend en compte différents cas de figure qui ne préjugent en rien de l'intérêt du travail de recherche, même si l'objet n'a qu'une fiabilité relative.

### 5. Particularités du hiatus

Au sein de cette reprise synthétique à propos de la construction de l'objet de recherche amorcée, nous envisageons les domaines où se niche cet objet d'étude, comment ces objets se manifestent ou sont donnés à voir, sa localisation au sein des pratiques scolaires, sa caractérisation, et les enjeux qu'il peut recouvrir au sein d'un processus cognitif.

L'objet d'étude, dénommé hiatus, se situe au croisement de pratiques d'enseignement et d'apprentissage, par le biais de la langue et du langage, plus particulièrement autour de l'objet d'enseignement. Cet objet d'enseignement, extrait des objets du réel à l'école primaire, est caractérisé par des pratiques scolaires particulières, toujours dialogiques (à plusieurs titres), établies en partie à partir d'inférences préférentielles relatives à la catégorisation du monde ou des mondes, au cours d'une fabrication ou construction sociale à élucider.

Potentiellement en rupture avec les pratiques de référence idéal-typiques déposées dans la société, nous interrogeons les pratiques scolaires qui établissent des constructions symboliques et sémiotiques mises sous tension, et tout particulièrement lors d'une rupture qui serait constitutive des manifestations de la notion de hiatus.

Ces manifestations, à caractériser, interrogent, par un effet indirect, la construction des apprentissages et leur validité. La focalisation sur les manifestations de hiatus, comme lieu de rupture, de manque, d'erreur, de dysfonctionnement ou d'inadéquation, en particulier à l'oral, témoigne d'usage divergent de l'usage scolaire attendu, créant un obstacle à une cohérence discursive. Il s'agit principalement d'envisager la détermination des altérations de la communication orale, leurs causes et leurs conséquences.

Sont ainsi interrogées la construction de la référence et de la co-référence, par le biais des formats co-élaborés, à partir d'une contrainte thématique à établir en vue de poursuivre des échanges.

Aussi accordons-nous une attention toute particulière au positionnement énonciatif du sujet au cours d'un jugement appréciatif (à suivre à l'école), participant de la dimension symbolique et de la dimension prédicative et qui sollicite la construction des sens et des significations.

L'approche de cette étude, empirique, nécessite de délimiter un espace discursif, au sein duquel des dysfonctionnements existent lorsqu'il s'agit de la construction d'une discursivité scolaire. Ces principes discursifs reposent à la fois sur des lectures pragmatiques et sémiotiques des événements langagiers au sein de champs disciplinaires qui relèvent à la fois de la catégorisation et de la classification.

Cette approche ne peut se réaliser sans envisager à terme de quels genres de discours scolaires ni de quels genres d'activités scolaires nous parlons.

Nous pouvons nous douter que des lieux de rupture ou des marqueurs potentiels, dénommés en tant que manifestations de hiatus, correspondent aux connaissances en cours d'élaboration. Ces connaissances, pour des élèves de 10 ans environ, sont relatives à l'anticipation de la déduction, de l'induction, des inférences à partir du réel, comme autant d'indices en compétition, en vue de permettre une mise en cohérence et un contrôle des échanges spontané.

La mise à l'épreuve de l'objet d'étude tel que nous l'envisageons, à l'aune de sa faisabilité sur d'autres corpus, peut indiquer des similitudes, des variations, des divergences qu'il nous revient de caractériser en vue d'alimenter les recherches sur les enjeux langagiers et plus particulièrement verbaux, au cours du travail scolaire, par le biais des enseignements conduits et des apprentissages réalisés, à l'endroit des manifestations des hiatus.

Nous abordons ensuite en quoi notre objet d'étude aurait des liens avec ce qui est entendu, de façon très variable, à partir de la notion d'obstacle. En effet, en construisant un objet susceptible de marquer des endroits des discours témoignant de rupture, de manque, de tension ou de dysfonctionnement, nous envisageons en quoi notre objet aurait des points communs mais aussi des divergences avec la notion de difficulté scolaire.

### Chapitre III. Entre hiatus et difficulté scolaire : notion obstacle

Si nous envisageons des manquements, des ratages, nous précisons qu'il ne s'agit pas d'imputer une faute à l'élève, car nous envisageons ces manifestations de hiatus en tant que produits de l'institution. Nous cherchons à comprendre ce que ces manifestations recouvrent, leurs origines, la façon dont elles se traduisent et ce à quoi elles donnent lieu dans les pratiques scolaires.

La première perspective de ce chapitre présente quand et comment il est devenu possible de parler de difficulté scolaire et comment cette détermination s'est effectuée. Cette dimension est enrichie par la pluralité des définitions de la difficulté scolaire, selon le registre et le point de vue pris en compte<sup>165</sup> (enseignants ou élèves, chercheurs, éducateurs, thérapeutes, voire parents). Dans une deuxième perspective, nous restreignons les manifestations des obstacles considérées à travers différentes doxa issues de pratiques enseignante. Dans une troisième perspective, nous lions erreur et obstacle en en la situant au sein des pratiques langagières scolaires. Puis une quatrième perspective envisage des obstacles particuliers au sein des conduites langagières disciplinaires, en vue de délimiter un cadre commun d'étude des situations scolaires à propos des œuvres. Nous terminerons les liens entre obstacles, conflits, tensions et hiatus.

En rapprochant des traces des difficultés scolaires et les pratiques langagières scolaires en tant qu'obstacle potentiel aux apprentissages, nous approfondissons l'idée d'erreur et de dysfonctionnement. La multiplicité des pistes renvoie à des interrogations plus spécifiquement épistémiques et/ou didactiques, liées à la notion de construction des connaissances à l'école, en particulier dans le domaine disciplinaire qui fait référence à nos recueils de données. Ces pistes concourent à la délimitation de l'objet de recherche, le hiatus : les difficultés à dire sont considérées en elles-mêmes comme un obstacle à surmonter, dont l'école a, en partie, la responsabilité de leur dépassement.

#### 1. Construction historique et définition de la difficulté scolaire

Les travaux de Ravon (2000) autour de la notion d'échec scolaire abordent l'idée de la difficulté ou des difficultés. En tant qu'étapes antérieures, elles annoncent plus ou moins implicitement la notion d'**échec scolaire**. Davantage présente dans les travaux sociologiques qu'en sciences de l'éducation, la sociologie est sollicitée à propos de l'échec scolaire et placée devant l'injonction de répondre à des exigences politiques<sup>166</sup>.

##### 1. 1. Approche historique

Sur un plan historique, le retard scolaire est couplé au repérage des écarts entre les élèves. En miroir des résultats d'une certaine réussite scolaire, l'absence de résultats scolaires est interrogé par la sociologie dans les années 1970 (Bourdieu, Perrenoud). En même temps, la démocratisation des études, à la suite de la massification de l'enseignement au collège, pose la question de l'**inégalité des chances et la question de l'inégalité sociale**. Ces interrogations prennent des formes particulières dans le système scolaire français qui a instauré des classes à

---

165 L'actualité aurait pu inclure la presse, qui véhicule des discours percolant dans la sphère éducative, ainsi que l'institution elle-même qui n'est pas réduite à ses membres, dans la mesure où la mise en place de dispositifs spécifiques s'empare de cette difficulté scolaire. Cette entrée pourrait faire l'objet d'un travail de recherche.

166 La sociologie, ainsi mise dans une position contradictoire, risque de voir ses savoirs servir de caution et justifier des actions politiques (Perrenoud, 1984).

régime particulier, des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaires (Clis) à l'école primaire.

La difficulté scolaire y est considérée comme une déficience, révélée par une approche médicale<sup>167</sup>.

Comment parler d'une difficulté scolaire ancrée dans la pratique scolaire<sup>168</sup> ?

La transmission de connaissances à l'école aborde un aspect nouveau des discours qui deviennent des objets d'enseignement. Cette didacticité (volonté de transmission des savoirs par, dans et avec des discours) interroge l'élaboration de caractéristiques théoriques de catégorisation des discours ainsi que leurs fonctionnements. Qu'est-ce qui définit cette discursivité comme « pratiques de discours » ?

Ces pratiques se superposent à des pratiques ritualisées, à des formations disciplinaires et à des produits des pratiques. Ainsi, le système scolaire se conçoit comme un cursus organisé, présentant une certaine progressivité des enseignements. Les nouveautés en cours de parcours scolaire font l'objet d'une plus ou moins grande différenciation des enseignements.

Cette « *forme scolaire* », évolutive et différenciatrice au cours des cursus, présente des points permanents inscrits dans un rituel : la classe, un enseignant ; des formations disciplinaires allant en se ramifiant (la langue française, ses composantes) et les produits de ses pratiques (les pratiques scripturales et leurs variations).

Ces différentes entrées généreraient certaines difficultés scolaires ou entraveraient des acquisitions. Nous approfondissons ce qui serait à concevoir en terme d'obstacles à ces acquisitions, comme autant de lieux potentiels de hiatus.

## 1. 2. Définition d'obstacles en relation aux difficultés scolaires

Définir et de situer des obstacles en relation aux acquisitions scolaire, alors que l'idée de difficulté est récurrente dans les discours scolaires, la noosphère éducative identifie des difficultés à partir d'une évaluation, pour y remédier après un aménagement des situations<sup>169</sup>, nous fait approcher cette réflexion par des obstacles déjà établis.

C'est l'identification des obstacles, en tant qu'à l'origine des difficultés, qui servent de base à cette investigation. Les bilans dressés par l'O.N.L. pointent, pour la lecture, des obstacles comme des inférences, des pronoms, l'interprétation et la construction du sens. Ces obstacles doivent être anticipés car peuvent créer des difficultés. Or nous ne pouvons occulter d'autres dimensions d'obstacles : obstacles culturels résultant de valeurs sociales non partagées, obstacles procéduraux ou obstacles de savoirs conditionnels qui sont cependant moins abordés ou dans des cadres limités.

Ce qui est désigné par la *difficulté scolaire* interroge, selon nous, la « matrice » supposée relier des pratiques orales écrites, en tant qu'étapes procédurales portant une trace de ces difficultés, u sein d'une forme scolaire plurielle.

---

<sup>167</sup> Il y a risque d'amalgame entre la difficulté scolaire et un milieu social dit déficient. Cette volonté de prévenir la violence et/ou l'échec, fondée, ne justifier pas des investigations préventives soupçonneuses, identifierait des enfants à risque (proposition de l'Inserm pour un dépistage de ces élèves dès 3 ans).

<sup>168</sup> Nous pensons qu'il s'agit d'un discours comparable à un discours de déviance que Becker (1985) a relativisé, la norme étant constituée par ceux qui sont par définition extérieurs au groupe supposé « déviant ». Ceci est d'autant plus péjoratif que ce discours de déviance peut être à l'origine de stigmatisation (Goffman, 1975) pour l'individu, modifiant ainsi les rapports que l'individu ou le groupe entretient avec la société, du simple fait de cet étiquetage (Becker, 1985).

<sup>169</sup> Des stratégies de contournements, des mobilisation d'outils ou de motivation, etc. Selon nous, ces situations ne sont que ponctuelles et ne questionnent pas les savoirs. Cette remarque est aussi valable pour ce qu'il s'agit d'anticiper, car anticiper ne suffit pas à construire des avoirs comment, mais des savoirs que.

### 1. 3. Approches divergentes de la forme scolaire

Toutes les approches de la forme scolaire ne coïncident pas. Une comparaison de deux d'entre elles, disciplinaire ou sociologique, ne prennent pas en compte les mêmes éléments.

- La forme scolaire (Schneuwly, 2007 ; 15) au sens disciplinaire, focalise l'école comme lieu qui considère les autres espaces autour d'elle comme des objets d'étude. Au moment de la confrontation de l'école avec des luttes démocratiques au XIX<sup>ème</sup> siècle, l'école instaure un système des disciplines caractérisés par des ponts, dans certains aspects seulement. L'école est en rupture avec le quotidien dans l'espace particulier qui est le sien, les savoirs sont inscrits ou transformés par l'écrit de façon complexe par rapport aux pratiques quotidiennes. Les savoirs sociaux dans leur proximité relationnelle ou élémentarisation, ne recourent pas les formes de discours spécialisés (les genres pour enseigner, chaque discipline développant ses genres). Les disciplines scolaires, selon Schneuwly,

«... définissent d'une part le contenu d'enseignement et d'autre part les moyens d'enseignement (ibid. p 15)»,

le contenu étant liée aux moyens. Cette entrée disciplinaire augmente au cours de la scolarisation.

- Pour Lahire (1993, 2007), des différences apparaissent bien qu'une absence de contenus spécifiques soient envisagés dans un premier temps dans cette dimension sociologique, même il s'agit globalement du « lire-écrire » qui est sollicité.

Il y a divergence sur la façon d'envisager l'enseignement en tant que pratique soumise uniquement à des contraintes scripturales, ce qui est attesté par B. Schneuwly. Cependant, la spécificité de la discipline scolaire désigne aussi son objet d'enseignement (ibid. p. 13) et des modalités pour appréhender cet objet d'enseignement. Ceci interroge à la fois la délimitation de l'objet de l'enseignement et ce qui est mis en œuvre pour l'atteindre. Nous renforçons ainsi la dimension d'un hiatus possible, à la fois idéologique et didactique.

Ces nombreuses assertions, issues de champs théoriques, nous font prendre en compte des écarts possibles au sein des conceptions du langage, mais aussi des conceptions de la communauté classe, ainsi que de celles des variations quant à la norme linguistique. La conception des objets d'enseignements et les moyens de les appréhender, ainsi que ce que ces objets d'enseignement, représentent pour les enseignants et pour les élèves, peuvent donner lieu à des hiatus. Ces divergences conceptuelles, avant même d'envisager une mise en œuvre disciplinaire, nous font émettre une deuxième hypothèse.

### 1. 4. Deuxième hypothèse

Nous envisageons, à la suite des perspectives préalablement évoquées, l'hypothèse suivante :

**Une divergence conceptuelle portant des traces quant au choix référentiel mal assumé par l'enseignant<sup>170</sup>, devient un obstacle dans des mises en œuvre et présente des risques de manifestations de hiatus ou de ruptures.**

Ce n'est probablement pas le seul écueil rencontré justifiant des difficultés, tant la polysémie du mot est importante.

## 2. Difficultés scolaires évoquées en tant que doxa

---

170 Sans qu'il y ait un quelconque jugement attribué aux enseignants à ce propos.

La difficulté scolaire évoquée (à propos de « l’oral » de façon plus marquée) est souvent identifiable à deux imputations de **sources différentes**. Si le fait d’une provenance étrangère est fréquemment évoquée (qu’en est-il alors de la multi-culturalité comme richesse ?), celle d’une pauvreté lexicale<sup>171</sup> et syntaxique (en volume comme en structure) est la plupart du temps attributive et de façon quasiment irréversible, stigmatisant à la fois la famille, le milieu (de provenance) et l’élève<sup>172</sup>. Si l’on parle bien de culture scolaire, ce n’est pas dans l’état d’esprit d’une construction à réaliser mais d’un acquis dont on serait plus ou moins victime, ce qui est discutable d’un point de vue éthique.

Les réponses à la question « Pourquoi des élèves sont-ils en difficulté ? », énoncent un diagnostic *de facto*, comme processus attributif (soit par l’adulte, soit par l’élève) ce que pointe Leutenegger (2008, 10). Ce diagnostic dépend de la catégorisation sociale établie à partir d’inférences, basée sur des indices. Ces indices s’appuient à la fois sur la description d’événements, sur des causes en relation à des raisons possibles de cet événement et sur des responsabilités concernant cet événement, qui sont souvent similaires aux raisons d’émergence des hiatus, et c’est à ce titre qu’elles nous intéressent

## 2. 1. Difficultés diverses et jugement

La difficulté est ainsi abordée à la fois en référence à des domaines précis, à des notions enseignées et à un niveau moyen d’élèves d’un groupe classe et d’un âge. Le travail de synthèse de Chabanne, dans *les difficultés scolaires d’apprentissage* (2003) rappelle la difficulté de l’acte d’apprendre. L’auteur considère cette difficulté comme écart entre l’apprendre naturel et celui de l’école, comme preuve d’un engagement dans un apprentissage authentique (ibidem, 6)<sup>173</sup>. Si ces difficultés interrogent la notion du sens à l’école, la connaissance, le rapport entre comprendre et apprendre, l’élève et son travail scolaire ; elles n’en questionnent pas moins les conditions des apprentissages scolaires. La lecture réductrice imposée par le choix d’un tableau offre l’avantage d’un aperçu succinct. Selon les modèles explicatifs convoqués, les explications synthétisées dans ces colonnes sont diverses :

Tableau 1. Caractérisation de la difficulté scolaire selon le registre explicatif convoqué

identification de la difficulté comme	proximité du registre convoqué
nécessité de modifier des stratégies	phénoménologie °-
problème de la progression *	behaviorisme
mauvaises représentations des tâches ou de la hiérarchisation de ces tâches *	psychologie cognitive
affectation de l’affectivité ou de l’émotion *	neurobiologie
déficit *	pédagogie

<sup>171</sup> Nous faisons référence au rapport de mission de Bentolila sur l’acquisition du vocabulaire à l’école élémentaire au ministre de l’Éducation Nationale du 27 février 2007.

<sup>172</sup> Ce constat devrait alors « automatiquement » faire apparaître une corrélation : à capital social inégal, l’école ne peut que se sentir concernée, en construisant la culture de l’apprenant à travers la culture de l’école comme celle d’apprendre à apprendre, relevant de l’individu en grande partie (Porcher, 1997, 22-23)

<sup>173</sup> Pour l’auteur, un amalgame se produit entre échec scolaire (constat de rejet comme conviction de l’élève, rejetant du même coup sa dimension aléatoire et les efforts) et difficulté (comme difficulté à supporter l’incertitude d’une démarche cognitive).

identification de la difficulté comme	proximité du registre convoqué
conflit interne entre confort et prise de risque	psychologie piagétienne °-
inadéquation entre des procédures engagées et la complexité de la situation problème, moins dépendantes du sujet que du contexte d'apprentissage	courant socio-cognitif °-
développement cognitif et social comme conflit interne autant que de la complexité des activités proposées	méta psychologie freudienne °-
difficulté du sujet en train de se construire	psychanalyse °-

Ces conceptions peuvent se regrouper selon deux axes : comme manquement de l'apprenant (\*) ou comme processus dynamique de la construction de la connaissance (°), certaines de ces conceptions considérant l'élève comme sujet à part entière, en dehors de son assujettissement scolaire (-). Ces caractérisations de conception des erreurs, plus ou moins fiables et plus ou moins partagées et parfois superposées, si elles induisent probablement des agirs différenciés des enseignants, ne suffisent cependant pas à expliquer les apparitions de ces erreurs ni leur disparition<sup>174</sup>.

La profession enseignante évoque plus ou moins pêle-mêle ces différents registres, sans pour autant que des preuves fondées soient toujours avancées. Se pose ainsi la question du jugement et des valeurs qui déterminent cette difficulté scolaire<sup>175</sup>.

La prise de distance de ces propos et une certaine mise en scène des valeurs (Delamotte-Legrand, 2005, 156) en font partie. Le **jugement** repose sur des valeurs évoquées au sujet de la conduite personnelle, de la clarté, de la vérité, de la beauté, du droit, et utilise des moyens langagiers différents relatant aussi le contenu. La forme et l'adéquation au contexte se vit comme socialisation des pratiques et paraît naturelle. Si Delamotte-Legrand précise que :

« La gestion réfléchie et négociée des pratiques langagières [doit tenir] compte de l'évolution des conditions de production des discours et des mutations des pratiques sociales (ibidem, 158)»,

il nous faut prendre en considération les pratiques langagières ordinaires (comme celle des enfants non francophones au départ), mais aussi la politique linguistique en vigueur (comme norme d'un monolinguisme) et les données concernant la diffusion des discours (l'écoute de la télévision ou de la radio, de la musique ou des jeux vidéos, peut-être plus importante que celle d'un milieu social déterminé actuellement).

Ainsi une dynamique de « mal-dit, mieux dit, bien dit inédit (ibidem) » sollicite les acteurs de ce jugement à partager, qu'il s'agirait de mettre en forme ou de créer, au sein de l'institution scolaire, pour ne plus le dire a posteriori ou en dehors de l'action.

Comment analyser des corpus recueillis en situation réelle d'enseignement et chercher à distinguer un jugement contribuant à l'identification de manifestations de hiatus ?

<sup>174</sup> Tantôt ces attributions sont envisagés comme modifiables (phénoménologie, behaviorisme, pédagogie), ou remettent en question la relation au sujet lui-même qui ne relève plus dans l'immédiat de l'objet scolaire à apprendre (neurobiologie, métapsychologie ou psychologie freudienne, psychanalyse) avec des recoupements entre ces parties. Ainsi la psychologie cognitive, la psychologie piagétienne et le courant socio-cognitif apportent des éclairages sur les deux facettes préalablement exposées, l'école n'étant cependant pas l'endroit où ces indications se concrétisent complètement au sein des apprentissages.

<sup>175</sup> Emettre une évaluation ou un jugement au titre de son propre jugement (auto-évaluation) ou du jugement d'une autre instance (hétéro-discours) serait l'équivalent d'un méta-discours comme méta-énonciation. La question de la recevabilité de ces discours est contenue dans le flou de la formulation : « on pourrait dire que ».

## 2. 2. Approche sommaire des difficultés des élèves

Nous constatons, dans nos pratiques, que du fait même de l'identification d'un élève en difficulté relative, cet élève, n'a souvent qu'une confiance relative en ses stratégies. Il doute dès la moindre mise en tension des connaissances de base<sup>176</sup>. Si ces élèves en difficulté utilisent des stratégies de substitution ou de remplacement, qui vont de la reproduction de ce qui a été proposé la veille au repérage d'analogies, ces analogies sont cependant souvent délicates à établir pour autrui. Elles nous renvoient cependant aux identifications de pratiques fondant les connaissances d'un groupe en tant que pratiques de similarité (de sentiments développé page 44), et qui sont à même d'expliquer une des raisons des hiatus possibles.

En effet, ces modalités d'actions, fabriquées à partir d'indices parcellaires ou à partir de stratégies générales, voire stéréotypées et/ou importées d'ailleurs, sont exprimées comme des « trucs » permettant de résoudre des situations simples, non reproductibles dans des cas particuliers ou spécifiques. La multiplicité des registres évoqués, sur lesquels il est cependant envisageable d'agir ou de considérer des actions comme possibles, ne permet pas pour autant d'envisager des paramètres isolables ou facilement identifiables.

## 2. 3. Confirmation des approches par des entretiens

Un travail d'enquête par des entretiens individuel<sup>177</sup>, peu élaboré au départ des études universitaires et écarté pour des travers méthodologiques a permis de prendre conscience de la multiplicité de contextes que ce critère de «difficultés à...» ou « difficile de ...» pouvait recouvrir au sein d'une même classe d'élèves de CM2.

Si pour certains élèves n'ayant pas ou peu de difficulté scolaire on peut constater ponctuellement que ces élèves identifient leurs difficultés facilement, ils sont aussi capables d'accepter des erreurs, de les reconnaître et de les rectifier. Il n'en est pas de même pour d'autres élèves, Steven affirme que c'est

« la honte c'est quand je pose une question qui montre que j'ai rien compris //c'est pour ça je pose pas de questions quand je comprend pas. »

Pour Steven, la hantise de l'erreur est telle qu'elle n'est pas rattrapable ; c'est un phénomène de dépréciation sociale.

De plus, l'erreur est parfois pour ces élèves en difficulté relative, une erreur inéluctable, non évitable, même en contexte identique. Sacha, après un laborieux travail de réécriture mais qui a été apprécié à la relecture commente en clôture :

« la prochaine fois j'écris rien comme ça y aura moins d'erreurs ».

D'autres interventions interpellent aussi : l'erreur n'est pas explicable, bien qu'elle ne soit pas grave, ce qui est certes un point positif.

Plus préoccupante encore la position d'élèves en réelle difficulté scolaire qui n'ont d'après leurs dires jamais rencontré de difficulté et qui n'ont rien à en dire dans ce cadre d'échange...si ce n'est que « en travaillant, ce n'est pas difficile...». La question d'une relative

---

176 Les connaissances de base, qu'ils possèdent parfois, ne leur semblent plus suffisante pour avancer dans la tâche, ou bien ils ne savent pas les mobiliser.

177 Ce travail recueilli en 2005 ne figure pas dans les annexes. Les principaux défauts sont un tutoiement imposé, un questionnement réalisé par l'enseignante, une position réflexive introduite d'emblée, et un recueil trop étalé dans le temps. L'enquête, commencée en 2005, n'a pas été poursuivie.



conscience de la réussite scolaire et d'un nécessaire jugement appréciatif du travail reste une question à part entière au sein du système éducatif, du moins à l'école primaire<sup>178</sup>.

Ces mêmes entretiens qui tentaient d'envisager pourquoi il n'y aurait pas ou moins de difficultés ailleurs qu'à l'école font état d'un constat plusieurs fois repris sous cette approximation :

« à l'école on demande (Luce-, toujours, tout le temps pour Paule) d'expliquer /// pas comme à la maison (Paule) // ni dans la cour /// ni avec les copains (Élise) ».

Ces dires, énoncés dans un cadre contraint, celui de l'école, dépendent certes du bon vouloir des élèves.

Des investigations sur le même thème, menées au cours d'entretiens en groupe d'une dizaine d'élèves dans deux classes, amènent à des constats identiques : les élèves ayant le plus de facilité sont ceux qui identifient le plus vite des difficultés potentielles, ce qui n'est pas sans questionner les entrées dans les apprentissages. Ces entretiens montrent aussi le fort pouvoir de stigmatisation que détient le groupe dans le cas de cohortes d'élèves qui restent identiques dans les classes successives. Des situations d'humiliations peuvent se construire au cours du temps scolaire. Ainsi, lorsque Clémentine répond, à la suite des propos d'Antoine :

Antoine : depuis la maternelle y en a qu'on chope comme ça pour s'amuser/ mais c'est pour s'amuser // c'est pas méchant

Clémentine : vous/ ça vous fait rien de vous moquer/ mais moi ça fait depuis le début que j'aime pas ça /// (*grand moment de silence 10 secondes*) alors maintenant je suis contente de partir / pour un autre collègue

Ce qui semble un jeu pour certains devient un fardeau pour les autres. De la difficulté au mal être, la distance semble étroite. Délimiter l'idée d'obstacle à partir de la difficulté n'est pas suffisant, nous suivons la piste de l'erreur : en quoi erreur et obstacle sont-ils liés ?

### 3. Relations entre erreur et obstacle

Erreur et apprentissage ne sont pas une mise en relation nouvelle. La « pédagogie de l'erreur » est issue des travaux, en sciences en particulier<sup>179</sup>. Astolfi (1997), dans le champ disciplinaire des sciences au départ, relativise cet échec provisoire identifié comme erreur, en évoquant ce qui est appris à cette occasion dans des usages courants. Différentes approches permettent de préciser les paramètres respectifs d'identification de ces erreurs. Certains de leurs enjeux sont explicités : épiphénomène, processus, conversion, ne rattachent pas l'idée d'erreur à un champ disciplinaire.

Ces ratées de l'apprentissage ou des résistances à cet apprentissage, au sens de l'obstacle épistémologique montrent toutefois l'écart qui persiste entre la position des élèves qui éprouvent des difficultés et des enseignants qui ne comprennent pas ces difficultés.

#### 3. 1. Différentes erreurs

Des différences entre ces erreurs pointent des usages scolaires troublants. Quels points communs en effet entre une erreur orthographique, relevant du champ lexical connu ou non, par dérivation ou non, d'une erreur grammaticale, reposant sur des règles normatives et de leurs exceptions, d'une erreur de stratégie dans une résolution de problème ou d'une erreur de

---

178 Ce constat nous fera rechercher les traces de jugement au sein des propos tenus par les interlocuteurs des échanges, ces analyses sont consultables dans la partie 3 de la thèse.

179 Nous citons les travaux d'Astolfi, de Pertervalfi, de Vérin, de De Vecchi, parmi d'autres.

contextualisation en production d'écrit ? D'autant plus qu'il est à souligner qu'une même erreur, orthographique par exemple, n'entraînera pas les mêmes conséquences dans d'autres activités ou dans les différentes disciplines. Ces mêmes erreurs ne répondent pas non plus aux mêmes mode de validité : on peut pêle-mêle y reconnaître des régimes du tout ou rien ou du vrai-faux ; des régimes de l'explicable ou pas ; des régimes du réussi ou échoué bien que cela ne soit pas fonction des critères exigés, celles de l'acquis ou pas selon des ratios parfois très subtils<sup>180</sup>.

Que dire encore des erreurs du maître ? Si un changement de paradigme différencie les pratiques de l'élève et l'enseignant<sup>181</sup>, il relèverait d'un changement de paradigme (comme transition entre des incommensurables).

Convoquées simultanément, ces approches au niveau de l'enseignant autant qu'au niveau de l'élève se développent dans des cadres n'ayant pas d'équivalences directes. Ces approches questionnent de ce point de vue la notion de conversion, en tant que changement de système de signe, par la médiation du langage. La notion de hiatus serait ainsi aussi liée à une absence de changement de système.

### 3. 2. Erreurs liées à des conversions à réaliser

La conversion des représentations sémiotiques - l'un des deux processus de la pensée— joue le rôle d'obstacles, comme des problèmes complexes d'apprentissage et de compréhension (Duval, 2007, 41). L'auteur ne sépare pas les conditions cognitives des exigences épistémologiques d'une connaissance vraie en mathématique (ibidem, 42). Ce serait, selon lui, une des différences à prendre en compte lorsqu'il s'agit de la conversion du regard ( par exemple dans les disciplines artistiques). En effet, cette exigence de conversion repose peut-être sur des notions relatives, ce sur quoi il sera nécessaire de revenir (au vu des corpus étudiés), pour développer des capacités de pensée consciente.

Le rapport au langage convoqué ici dans sa dimension sémiotique en mathématique ne recouvrerait pas des usages identiques au sein d'autres disciplines. Cette approche a le mérite de soulever la question des systèmes sémiotiques, variables au sein des disciplines. Cependant, dans ces apports, rien ne précise que la compréhension d'une notion est souvent liée au contexte de sa rencontre. Ainsi, concevoir les apprentissages en terme de *savoir* renvoie à cette conversion : reconnaître un contenu sous des formes différentes, en vue de généraliser ou d'identifier des particularités de la validité de la notion. Ce n'est plus la connaissance ponctuelle qu'il s'agit de construire à l'école, mais sa mise en lien sous forme de réseaux organisés. La notion de hiatus s'inscrit particulièrement dans cette dimension de conversion en tant que processus d'extension ou de particularisation ne s'effectuant pas. La connaissance resterait ancrée dans son contexte acquisitionnel de départ. Un travail qui relierait cette connaissance à ses différentes formes ne fait pas ou peu l'objet d'un apprentissage explicite, pour des raisons qui restent à interroger.

#### 3. 2. 1. Erreurs et solution(s)

---

180 Nous faisons référence aux évaluations nationales en CM2 en 2008-2009. Une erreur parmi 8 réponses peut faire comptabiliser 7 réponses exactes comme une totalité de 8 réponses fausses, selon que ces notions aient été travaillées en classe ou pas...mais cependant susceptibles d'être demandées.

181 Ce paradigme renverrait aussi aux logiques d'action différentes. Kühn décompose selon trois entrées :  
1. L'activité scolaire est présentée à travers des exemples représentatifs convoquant un exemple prototypique.  
2. Les choix syntagmatiques et paradigmatisés reposent toujours sur des effets de rabattement provoquant des nouveaux sens (exemple en grammaire, mais ils sont possibles ailleurs aussi) ;  
3. Ces exigences cernent une norme toujours fluctuante car elle est ébranlée en période de crise.

La parenthèse précédente close, Astolfi (1997, 96-97) propose une typologie des erreurs qui établit des termes du « diagnostic, après le dépistage du symptôme » ainsi que les médiations et remédiations associées. Si la démarche par essais et erreur est un principe valide, nous ne comprenons plus pourquoi l'enjeu est de faire disparaître l'erreur. Cette erreur ne devrait pas, d'après nous, relever d'une analyse de l'enseignant en vue de « rectifier l'erreur ». Ces erreurs<sup>182</sup>, envisagées par l'auteur, sont situées au sein du triangle didactique (ibidem, 98). Ce triangle didactique, entre élève, savoir et maître, prolonge l'idée d'obstacles épistémologiques<sup>183</sup> possibles, voire didactiques, en interrogeant ce triangle didactique au sein de la didactique du français<sup>184</sup>. Il est à cet endroit utile d'envisager en quoi apprendre et par retour enseigner renvoie à des obstacles, en particulier en relation au sens commun et à une régulation cognitivo-affective, qui aurait des logiques d'une scientificité scolaire à établir.

### 3. 2. 2. Troisième hypothèse

Nous développons une nouvelle hypothèse prenant en compte les propos précédents. En effet, nous interrogeons la scientificité des nouvelles acquisitions scolaires qui se déroulent au sein des phénomènes d'éducation au sens de l'instruction à l'école. Si la logique des pratiques sociales ordinaires ne peut constituer une logique suffisante pour être scientifique, il s'agit pour nous de s'enquérir des transformations possibles des pratiques sociales scolaires. Celles-ci sont construites<sup>185</sup> en vue d'apprendre à poser les problèmes contribuant à la formation de la rationalité, à la formation de l'étude des faits et de leur interprétation au sein même des dispositifs d'enseignement. Ainsi nous supposons que :

**La construction des objets d'enseignements s'élabore conjointement avec la construction de problèmes, transformant les objets de sens commun par un traitement particulier à l'école. À cette occasion sont sollicités un raisonnement, une ou des rationalités, l'étude des faits et leurs interprétations, qui sont tous trois à établir, et qui participent d'un obstacle à identifier.**

Nous envisageons plus précisément en quoi l'action scolaire pourrait être génératrice d'obstacles.

---

<sup>182</sup> Toutefois, cette conception des erreurs ne dit rien de la démarche qui retranche peu à peu l'élève d'une position de difficulté à celle d'exclusion du discours, voire de l'apprentissage.

<sup>183</sup> Nous entendons ceci au sens de Bachelard (1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 14-19). Dans la perspective de l'auteur, la science s'oppose à l'opinion (nous pourrions dire au sens commun), qui nécessite de savoir poser les problèmes pour acquérir des connaissances nouvelles et de construire cette dernière. Si « La notion d'obstacle épistémologique peut être étudiée dans le développement historique de la pensée scientifique et dans la pratique de l'éducation », il reste à envisager en quoi cet appel à la raison peut être étendu à l'éducation de façon générale. En effet, Bachelard poursuit en donnant l'exemple des sciences expérimentales. La raison y interroge l'expérience commune. La rationalité et de l'étude des faits, leur interprétation en fait la caractéristique de la pensée scientifique. Pour l'auteur encore, ce raisonnement peut a priori être étendu à l'éducation. En effet, c'est «...la régulation cognitivo-affective » qui est indispensable aux acquisitions, en tant que progrès scientifique. Selon nous, l'intérêt de cette notion de scientificité, à travers l'obstacle épistémologique, réside dans le questionnement d'un raisonnement scientifique au sein d'un champ disciplinaire (le français à l'école), dont la rationalité et l'étude des faits ainsi que leur interprétation est à éclairer au cours de cette étude, en prenant en compte cette régulation cognitivo-affective.

<sup>184</sup> Nous renvoyons à la partie 2, aux pages 99 à 105.

<sup>185</sup> Selon Bachelard, nous renvoyons au même extrait que la note citée plus haut.

Difficile à cerner, l'erreur envisagée par Reuter Y. & al.(2007) est aussi complexe à situer car elle est sollicitée lors de certaines activités scolaires mais aussi donnée à éviter comme dans les caractérisations de l'erreur relevées ci-dessous :

- circonscrite et floue,
- liée à une vérité qui peut être provisoire (savoir transitoire)
- plus ou moins normalisée en fonction du moment du cursus considéré
- plus ou moins volontairement convoquée (représentations initiales)
- parfois peu liée à l'efficacité de l'effet produit (réussite sans respect des conventions)
- l'acquis ou l'appris sont variables selon des conditions extérieures (contexte de validation)
- aléatoire en cas de jugement binaire (ibidem, 213).

Tous ces paramètres envisagés font que le terme dysfonctionnement (2005, 2007) semble plus adapté. Le dysfonctionnement, jugé problématique, est situé comme produit de celui qui l'engendre et de celui qui le juge dans un espace socio-institutionnel donné. Dans le cadre scolaire, ce dysfonctionnement est alors :

« une partie ou totalité du produit, situé dans (ou référé à) l'espace de l'enseignement et des apprentissages de contenus, jugé problématique (inadéquat / inapproprié) en fonction de cadres de référence didactiques (ibid., 215)» .

Ceci implique que le jugement de ce dysfonctionnement est dépendant de l'espace des pratiques et de l'espace de la recherche comme pouvant y faire sens, devenant compréhensible et traitable en tant qu'obstacle éventuel. En effet, ces dysfonctionnements constituent des indicateurs dont il s'agirait de déterminer le statut, la valeur et une tentative d'identification en catégories, sans pour autant pouvoir en déterminer exactement les causes (le chercheur ne pourra jamais se substituer à un enfant, sauf pour tenter de reconstruire des champs de possibles). S'il est envisageable de rattacher en partie ces dysfonctionnements à des obstacles résultant des interactions entre contenus, enseignement et apprentissages, il reste à en envisager leurs conséquences. La notion de hiatus recouvrirait en partie l'idée d'un dysfonctionnement, éclairé par le jugement de ce dysfonctionnement, via l'analyse des pratiques expérientielle d'enseignement, que notre recherche tente d'objectiver en vue d'en faire un objet d'étude.

### 3. 3. Obstacles et apprentissages

L'erreur, incontournable à l'école, ne peut, selon nous, que davantage justifier l'école. L'erreur comme modalité, condition et indicateur des fonctionnements des processus d'apprentissage, présentée par Astolfi, est un outil fondamental de guidage didactique, comme les situations problèmes, les séquences orales de Dolz et Schneuwly (1998, avec réserve), les réécritures...

Mais cette erreur-outil provoque aussi des effets, à la fois comme catégorie descriptive et instrument évaluatif de ces produits ou comme valeur de témoin. Au sens heuristique, ce dernier point ne témoigne plus d'un manque, mais de l'existence de modes de fonctionnement, liés aux parties du système didactique, ne pointant pas seulement un effet indésirable. Il interroge les ruptures du contrat didactique (en partie superposables aux manifestations de hiatus), interrogeant à l'occasion ce qui peut être jugé comme réussi ou ce qui semble aller de soi.

Notre étude nécessite de ce point de vue un mode de lecture particulier, centré sur l'attention descriptive pour éviter le jugement normatif et la dérive interprétative sans pouvoir pour autant l'évacuer. En recherchant des dysfonctionnements, leur relation à la production et les conditions de production des textes comme des discours contextualisés, nous renvoyons

l'interprétation possible de catégories au cadre disciplinaire<sup>186</sup>. Ces dysfonctionnements, créés différemment au sein des situations, nous préoccupent et focalisent notre attention, tant à propos des contenus liés au système pédagogique-didactique, qu'à la chronogenèse (déroulement du temps de l'apprentissage), aux habillages des tâches, à la polysémie convoquée ou non, en relation avec les sujets et les activités scolaires.

Ce qui nous montre comment les élèves ont en partie pensé et comment se construit apparemment le contexte de l'apprentissage, nous incite à considérer qu'en pointant des dysfonctionnements, notre démarche d'identification de la notion du hiatus ressemble à ce que Reuter désigne comme « un outil pour penser la didactique (Reuter, 2005 b, 224) ».

Les sources possibles de ces obstacles, à la fois internes au système didactique et externes dans leurs manifestations, entravent potentiellement l'acquisition de connaissances ou de savoirs (contenus, connaissances devenant savoirs et savoir-faire).

Aussi, nous paraît-il nécessaire de délimiter plus précisément des objets didactiques et leur complexité interne (risquant de provoquer une surcharge, tension), des pratiques qu'ils imposent, les apprentissages auxquels ils donnent lieu et les appartenances disciplinaires dont ces objets didactiques peuvent se réclamer. À ces conditions, le sujet scolaire ainsi envisagé n'est plus seulement épistémique, selon Reuter, mais aussi didactique. Nous envisagerons en quoi cette lecture est possible à travers nos analyses<sup>187</sup>. Nous envisageons par ailleurs quels dysfonctionnements ou obstacles sont potentiellement liés aux relations entre des pratiques orales et écrites à l'école, porteuses de probables hiatus.

### 3. 4. Relation oral-écrit comme obstacle

Quelles approches ou difficultés déjà identifiées permettraient une construction d'objet d'étude fondée sur ces constats ?

La question de la maîtrise de la langue (même partielle) ou rapport cognitivo-verbal ne peut se séparer des formes d'exercice du pouvoir. En effet, le langage, lié aux formes que prennent les rapports sociaux, corrobore que ces maîtrises langagières impliquent aussi une maîtrise sociale (Bourdieu, 2007 ; Bernstein, 1998 , 2007 ; Lahire, 1993, 2008 ; Paveau, Bertucci, 2008). Si les difficultés rencontrées témoignent de la distance qui sépare des pratiques usuelles des pratiques dites dominantes comme des règles, seules ces dernières permettent la gestion sociale. L'explicitation de l'implicite rendrait possible une action réaliste des modalités d'appropriation du savoir plus que l'apprentissage mécanique des savoirs selon Lahire (1993, 294-295). Or il ne semble pas possible d'expliciter toutes les dimensions de l'activité pédagogique, une partie restant toujours masquée au sein du contrat didactique<sup>188</sup>.

#### 3. 4. 1. *Insuffisance du malentendu ordinaire*

Le malentendu que l'on peut évoquer n'est pas simplement dû à un glissement de sens ni à un emploi maladroit. Halté (1984), a souligné le malentendu communicationnel qui réside en grande partie dans la situation didactique lorsqu'elle n'est pas investie, ni par l'élève, ni par l'enseignant. Pour lui, l'absence de prise en compte de l'acculturation de l'entrée dans l'écrit multiplie les obstacles aux apprentissages. En effet, en séparant les « enseignables » des «

---

186 Tout en sachant que ces cadres disciplinaires imposent des variations de ces appréciations au cours du temps.

187 Cette réflexion est menée en partie 4, chapitre 3, point 4.

188 Ces propos excluent un apprentissage mécanique, encore qu'il nous semble délicat de savoir quelles situations les évitent complètement. En effet, ceci est, selon nous, lié à la prédominance d'une scolarisation immédiate des activités sous la forme scolaire dès lors que des activités se déroulent à l'école de façon réitérée.

apprenables », il précise bien les enjeux qui fondent leur nécessité mais aussi leur différence, et insiste sur la difficulté didactique, qu'on ne peut sous-estimer, d'utiliser les premiers pour les seconds.

Ainsi, l'échec de l'écrit, pour l'auteur imputable à l'échec de l'oral, tient au malentendu qui existe à propos de la définition de l'événement langagier, comme unité de base ou écrit et oral interfèrent, sans que pour autant l'on puisse tenir cette intrication pour transparente.

Toujours pour l'auteur, ne pas analyser le rapport existant entre oral et écrit correspond à ne pas prendre en compte les spécificités des registres qui se différencient pour l'oral et pour l'écrit à partir de critères différenciateurs. Nous tentons de représenter ces critères sous forme de tableau, et nous posons la question d'une transition possible entre ces deux pôles.

Tableau 2. Caractérisation de l'oral et de l'écrit d'après Halté

oral	Transition ?	écrit
faire bref, cohérence rétablie implicitement		faire long et cohérent
faire dans le polylogue –interventions		faire seul auto-contrôle
propos inachevé		propos complet syntaxe à respecter
complétude interactionnelle		propos fini ( structuré)
contexte réel		contexte fictionnel

En considérant ces différences avec l'oral comme

«...régime différencié de l'écrit (intonation, para verbal, conditions), d'énonciation différente, d'organisation des informations différente, mais toujours à prendre dans un continuum oral écrit, non dichotomique, sans pour autant le considérer comme un savoir incorporé dans le flux du faire. (Halté, 1989) »,

nous questionnons la matrice intermédiaire allant de l'un à l'autre qui serait un savoir à construire, avec beaucoup de prudence toutefois au vu des particularités disciplinaires que nous pourrions avoir à aborder.

En effet, nos interrogations nous incitent à penser que la prise en compte d'un contexte énonciatif pertinent, en prolongement les pratiques pédagogiques, ne peut occulter son positionnement sur un axe oral écrit renvoyant à un genre de discours en construction, à l'école primaire du moins.

### 3. 4. 2. Quatrième hypothèse

Les réflexions précédentes fondent une quatrième hypothèse à propos de la mise en œuvre d'activités scolaires en vue de la construction de discours. En effet, non seulement il est nécessaire de situer les pratiques scolaires sollicitées sur un continuum oral-écrit dont nous avons par ailleurs développé l'approche<sup>189</sup>. Il est important d'interroger en quoi les activités scolaires proposées se situent, dans leur succession, sur un axe prenant en compte ces variations au sein des pratiques, cette fois-ci pédagogiques.

189 En prenant appui sur les propos de Gadet et Guérin (2008).

Dans la poursuite de nos investigations nous cherchons une relation entre le développement des positionnements énonciatifs des élèves et les situations d'activités scolaires proposées, l'hypothèse étant la suivante :

**L'absence de prise en compte des relations variées entre oral et écrit influe sur la résolution de problèmes (en relation aux problèmes épistémiques et/ou didactiques) rencontrés par les élèves, la confusion des registres entre oral et écrit pouvant multiplier les obstacles et les risques de phénomènes de hiatus.**

Nous focalisons à cet endroit de la réflexion sur ce qui relèverait plus précisément d'obstacles apparents rencontrés au cours des pratiques orales scolaires, en relation avec le hiatus.

#### **4. Obstacles liés aux conduites langagières disciplinaires**

À la suite des perspectives précédentes, le point que nous abordons traite plus particulièrement le problème de l'apprentissage à l'endroit des conduites orales disciplinaires. Au sein d'un système didactique, des acteurs, particuliers, sollicitent un espace discursif intermédiaire entre un langage oral et des réalités écrites - inscrites dans la culture-. L'espace discursif ainsi délimité fonde des pratiques scolaires, au sien des situations, que nous avons recueillies. Ces situations scolaires d'enseignement se réfèrent à des activités littéraires ou artistiques.

Dans ce cadre, les échanges oraux et les contraintes constituant le contrat didactique participent de l'élaboration de nouvelles connaissances à propos de l'objet d'enseignement. Cet objet d'enseignement, à la fois langagier et disciplinaire, contribue à la connaissance d'une œuvre et au sein de pratiques discursives.

Toutefois, nous envisagerons deux aspects différents de ce que peuvent recouper des difficultés à comprendre. Si nous pouvons nous douter que toutes les obstacles rencontrées à l'oral ne sont pas forcément perceptibles et dicibles, des angles précis nous permettrons de cerner en partie des manifestations de ces difficultés.

##### 4. 1. Comprendre

Lorsque des élèves parlent de ce qu'ils ne comprennent pas, nous considérons en partie qu'ils témoignent d'une difficulté. En vue de mieux appréhender ce que les élèves explicitent plus ou moins à propos de ces difficultés, nous utilisons, dans un premier temps, la transcription de deux passages où la non compréhension est clairement manifestée, à travers les dires du moins. Deux élèves, dans deux classes différentes, Daisy et Sadia parlent de ne pas comprendre en classe au cours d'une activité autour d'une œuvre littéraire.

Extrait du corpus A. 5. Début de la séquence 11 (annexe )

Daisy                    je ne comprends pas pourquoi il dit adieux eu petit / pourquoi / il n'est pas mort  
Antoine peut-être qu'il ne le reverra pas  
M                        alors ( ?)

Extrait du corpus A. 8. Le point de vue de Yakouba

147     Tom     **le point de vue de Yakouba ( texte lu) Yakouba préfère** laisser la liberté **au lion** que devenir **un grand guerrier** mais que **les lions** n'attaqueraient plus le bétail car **ils sont** / car **ils ont** / besoin pour **se** nourrir / (*changement de voix*) en fait c'est les hommes qui en ont besoin de se nourrir Sarah  
148     Sad     en fait **j'ai pas très bien compris** euh à des moments qu'**on comprend pas très très bien**

149 Tom à quel moment  
150 Sad vous avez dit euh euh ce que vous avez dit  
151 X il a pas bien lu  
152 M tu vas relire en faisant des pauses et puis vous allez pouvoir prendre la parole  
153 Tom Yakouba préfère laisser la liberté au lion que devenir un grand guerrier oui (?)  
154 Vin là où d'un point de vue du point de vue de Yakouba **il va pas dire Yakouba il va dire je**  
155 Tom il préfère  
156 Sad **y a quelque chose qui va pas** imaginons euh mon point de vue je vais pas commencer par  
Sadia en fait /// je vais pas dire Sadia pense ou Sadia je sais pas quoi  
157 Tom c'est normal c'est toi (*en souriant*)  
158 XX **bien alors**  
159 Tom **il y a quelque chose que je ne comprends pas** Florie  
160 Flo c'est que Sarah c'est que **faut pas dire Yakouba** tu donnes le point de vue de Yakouba donc  
c'est son point de vue à lui donc c'est comme si  
161 Sea c'est pas grave  
162 Flo comme si tu parlais si tu disais (*changement de voix*) Thomas pense que euh  
163 Sea **mais c'est pas ce qu'on veut dire c'est ce que tu dis dans ta tête**  
164 M chut  
165 Flo Thomas pense que c'est bête que j'ai pas tué  
166 M alors est-ce que vous pouvez faire une proposition qui tienne compte de ce qui vient de vous  
être dit (?)  
167 Tom oui  
168 Marj alors non **je**  
169 M alors Margie prend le cahier  
170 Marj **je préfère** laisser la liberté au lion que devenir un grand guerrier mais //

Une des élèves, Daisy, évoque le pourquoi d'un propos, revient sur ce qu'elle a dit. Elle sollicite l'écart qui s'installe entre ce qu'elle pensait et ce qu'elle constate. En faisant état de sa réflexion, elle interroge aussi les autres élèves en vue d'en attendre des explications. Elle interroge un processus de compréhension dont les étapes lui auraient échappées. Par ce biais, elle remet en perspective des parties du texte et des illustrations en vue de créer des liens ténus. Son interrogation suscitent un mouvement dialogique, questionnant le contenu du récit et sa mise en intrigue.

L'autre élève, Sadia, évoque le comment dire, la façon de dire qu'elle ne comprend pas renvoie aux contraintes énonciatives non respectées. Sa « non compréhension », de ce « comment c'est dit », incite à un ajustement des dires en vue de restreindre cet écart qui relève d'une normativité du dire. Cette intervention sollicite davantage un produit, qui dénote cependant d'une mise à distance du processus langagier. C'est la conception énonciative du propos, situant le locuteur par rapport à ces dires qui va être discutée et essayée. Cependant, c'est aussi un processus qui va permettre de faire émerger ce produit, issu d'un processus métalangagier en l'occurrence.

Entre ces deux questionnement de la « non compréhension », les attitudes scolaires témoignent de deux ancrages différents, le sens à attribuer, l'interprétation est balbutiante dans le premier cas ; la demande implicite d'un autre positionnement énonciatif comme métalangage sollicité est manifeste et relève d'une pratique très aboutie dans le deuxième cas. Ceci pointe l'amplitude polysémique du mot comprendre, anodin en apparence seulement.

Nous poursuivons dans un deuxième temps avec un autre comprendre à l'école, qui ne semble pas toujours focalisé de façon marquée dans les instructions officielles mais l'on peut cependant avancer comme l'un des enjeux à l'école, stipulé par « comprendre un texte ».

Ceci, réduit aux performances, demande de s'entendre sur la ou les compétences associées : répondre à des questions sommaires sur le qui, quoi, quand, où, comment, et éventuellement pourquoi, ou bien restituer plus ou moins fidèlement ce texte, ou bien encore en saisir des enjeux et des intérêts, à titre personnel, voire plus généralement.

Or comprendre ne se résume pas uniquement à expliquer des constructions de sous-parties, mais à synthétiser les données d'une façon transférable sous d'autres modalités (renvoyant à la conversion).



Il est également, par effet inverse, sous-entendu que ce qui n'est pas compris est de l'ordre du dicible ou de l'apparent, à la fois dans le sens du perceptible et comme ayant des incidences sur la suite de ce qui se déroule dans la parole. Cependant, ce n'est pas toujours le cas, ni pour l'élève, ni pour le maître, la compréhension n'utilisant pas de cheminements linéaires.

Ces deux constats, l'un issu d'exemples, l'autre issu des pratiques d'enseignement, ne sauraient être exclusifs à d'autres acceptations de comprendre. Ils montrent des situations scolaires qui ont à voir avec des représentations sociales. Ces représentations, liées au fait d'apprendre comme d'enseigner dans une discipline, sont par reflet indissociables de l'un vers l'autre, tant pour l'élève que pour le maître. Bien que nos réflexions relativisent la possibilité de se limiter à une approche de ce qui est explicitement enregistré en tant que « dire » au cours des recueils de données, nous poursuivons dans la perspective d'une différenciation des pratiques dites « ordinaires » d'avec celles de l'école, à l'endroit des manifestations de hiatus.

#### 4. 2. Obstacles, dire et sens commun

Si les pratiques orales relèvent du sens commun<sup>190</sup>, à l'école primaire, elles mettent le pied à l'étrier aux élèves pour un passage à l'écrit ultérieur, que cet usage oral soit justement difficile ou tout du moins délicat, du fait même de cet aller-retour n'est pas envisagé. Ces usages oraux sont généralement conçus comme intermédiaires entre lecture et écriture, endroit d'une pratique orale plus ou moins réparatrice. Cette pratique orale est sensée provoquer des médiations et des re-médiations, réduisant des écarts du simple fait de son utilisation. Notre étude envisage ce qui fonde ces croyances et relève à ce titre de l'analyse des pratiques d'enseignement, en regardant ce à quoi elles donnent lieu en terme d'apprentissage au sein des pratiques orales scolaires.

À ce titre, et pour dépasser une investigation de conceptions de l'oral rédigées sous forme de catalogue, nous nous centrons sur la transformation des objet d'enseignement en objet appris. À travers des obstacles possibles occultant ou facilitant cet apprentissage, nous suivons deux pistes : celui du contenu et celui des formes que prennent les contenus ; en interrogeant par ailleurs les relations entre ces contenus et ces formes. De ce fait, ce sont les objets de sens commun au cours de leur mise en question au sein de l'institution scolaire. Ces objets communs deviennent le lieu d'une certaine rationalité, d'une étude de fait et sont interprétés, pour une scientificité à établir qui nous intéressent, au sein d'un cadre disciplinaire déterminé. Nous cernons trois points de réflexions, centraux d'après nous, que nous développons partiellement pour établir ce cadre disciplinaire : les injonctions officielles à propos de la lecture d'œuvres, les pratiques auxquelles la lecture d'œuvre peut donner lieu hors de l'école et à l'école, et quelques apports sur la didactique de la littérature.

##### 4. 2. 1. Influences d'une prescription

La réflexion entamée à propos des écrits dans les années 1970, issue des travaux liés à l'écrit scolaire (ÉVA, RÉV) questionne en profondeur les rapports aux textes littéraires, sans pour autant que les dimensions littéraires des œuvres soient explicitées<sup>191</sup> dans les outils fournis aux enseignants pour aborder cette dimension de la discipline. En effet, il s'agit aussi de

---

190 Le sens commun est utilisé au sens ordinaire de sens partagé à cet endroit.

191 Les documents d'application comme « Lire écrire à l'école » sont constituées d'analyse thématique, de résumés succincts, de propositions d'approche, mais à aucun moment de caractérisation littéraire en dehors d'un éventuel genre.

développer des pratiques lectoriales dont les enjeux idéologiques sont à identifier plus précisément.

La lecture, en particulier envisagée dans la pratique de la lecture littéraire, suscite de vives réactions. Son importance, fluctuante, et sa place dans les textes officiels, récente à l'école primaire (2002), est à la fois une confirmation des pratiques en usage, un alignement sur des savoirs sollicités au collège et une preuve des diverses approches qui vont de la lecture littéraire à la lecture de la littérature. La publication de listes officielles à l'école primaire à cet endroit est significative <sup>192</sup>.

Cependant, ces listes, prescriptives et à l'origine de polémiques en 2002, ont considérablement modifié les usages pédagogiques de ce qui était auparavant une « lecture suivie »<sup>193</sup>.

#### 4. 2. 2. *Pratiques lectoriales et théories littéraires ou de la littérature*

Daunay (2007, 169) interroge les pratiques lectoriales, que l'on pourrait qualifier d'ordinaires<sup>194</sup> et renvoie à l'institution scolaire le fait qu'elle ne prend pas ou peu en compte ce que le sujet élève a comme usage de la lecture en dehors de l'école<sup>195</sup>. Quelle place accorde l'école à ce qui est lu hors de l'école ? Certes, il y a des ouvertures et des pratiques divergentes, mais qui restent des pratiques isolées, quand bien même elles se multiplient. Les travaux de Bernardin (1993), entre autres, insistent sur le sens d'une construction socio-culturelle ou historico-culturelle des usages lectoriaux et scriptoriaux. Il s'agit alors de centrer nos propos sur ce que l'école construit comme usage de la lecture à travers les pratiques scolaires et des rapports qu'elle entretient avec les théories qui s'y réfèrent.

Vu de l'amplitude du sujet, nous évoquerons partiellement cette entrée, en la restreignant aux axes qui ne font pas du texte la seule dimension à retenir. En effet, à l'école primaire, il semble délicat de considérer que le texte se suffise à lui-même pour exister<sup>196</sup>.

Le champ littéraire théorise des perspectives lectoriales, variées, qui interpellent le pédagogue. Le texte n'est plus seulement envisagé comme une fin en soi, mais comme une interaction possible entre le texte et le lecteur. Malgré cela, des focalisations partielles et

---

192 Des enjeux, éditoriaux, montrent aussi le poids des influences sociales et les pressions auxquelles l'école est soumise à ce sujet. Les critères même fondant la catégorisation des œuvres, proposées sous la dénomination de littérature de jeunesse en œuvres patrimoniales et exemptes de droit en est une des preuves les plus manifeste (Louichon, 2008)

193 Cette lecture suivie relevait globalement de l'oralisation, éventuellement de la sélection d'extraits et d'enjeux littéraires ponctuels (les points de vue, les typologies textuelles, l'organisation des récits) et leur éventuelle convocation pour l'écrit. La culture littéraire construite à l'école fonctionnait davantage comme imprégnation de différents genres (l'album, surtout réservé aux plus jeunes, puis le conte, ensuite le roman d'aventure, le roman historique, le roman policier, etc) que comme organisation préalablement pensée de savoirs à acquérir, relevant d'une problématique littéraire.

194 Nous entendons par pratiques ordinaires des pratiques qui se valident par le fait qu'elles permettent au lecteur de réussir ce qu'il attend des usages sociaux convenus relatif au support de lecture : se diriger avec un plan, lire un livre pour le plaisir et en comprendre globalement le déroulement événementiel par exemple.

195 Si effectivement l'école conçoit bien différentes lectures possibles, l'école entend par la lecture des pratiques scolarisées, en partie codifiées par les apprentissages premiers de l'entrée dans le code scriptural. De ce fait, le savoir-faire (lire) risque de n'avoir que peu de relation avec le savoir (la littérature). En effet, le lecteur modèle de l'école n'a que peu ou pas de relation avec de réels usages sociaux de la lecture en dehors de l'école, sauf lorsque les familles prennent en charge ces usages scolaires et les valorisent. Ces propos, qui ne sont pas généralisables, sont cependant fréquents.

196 C'est un parti pris, d'une part dû à une connaissance restreinte du champ littéraire, et d'autre part un positionnement éthiquement fondé par la volonté de construire des usages et de ne pas penser les usages des textes comme immanent au support.

restrictives suivantes montrent leur divergence, mais aussi leur complémentarité<sup>197</sup>. Ces théories, parmi d'autres<sup>198</sup>, plus ou moins complémentaires, parfois exclusives les unes des autres, considèrent un lecteur plus ou moins apparent, souvent fictif. Elles sont à confronter, à croiser avec des usages disciplinaires, ancrés dans l'étude des lettres appartenant au cursus scolaire depuis le XVII<sup>ème</sup> siècle. Nous privilégions une approche plus pragmatique, à partir de résultats nationaux évaluant cette lecture scolaire.

#### 4. 2. 3. Réalités de la lecture scolaire

Si nous orientons nos investigations vers les résultats aux épreuves de lecture, la littérature est présente par le biais de ce qui est compris d'un texte littéraire convoqué. Elle n'apparaît pas dans des usages d'une intertextualité sollicitée dans le socle commun<sup>199</sup>. Qu'entendre et qu'attendre de ce qui doit être appris pour que la lecture (et quelle lecture ?) soit un outil socio-culturel au service des apprentissages ?

Nous restreignons ce questionnement aux pratiques lectoriales à l'étude des commentaires sur les évaluations nationales, en vue d'en dégager des pistes à suivre.

La loi d'orientation et d'action pour l'école (LOAPS), qui a pour objet de comparer les objectifs et les résultats au départ entre divers pays, devient un des instruments de la politique éducative (elle compare des coûts et des résultats). Il est nécessaire d'être prudent pour interpréter ces outils, conçu comme aide à la réflexion.

Des indicateurs, font un constat redondant à propos de la maîtrise de la lecture : depuis 1938, la lecture courante n'est pas acquise alors que c'est un enjeu incontournable. Or depuis 1938 la conception de lecture a considérablement évoluée. En 1984, l'illettrisme<sup>200</sup>, associé à cette absence de maîtrise de la lecture, ne repose plus seulement sur des aptitudes cognitives mais sociales<sup>201</sup>. La définition du « Lire » revient à extraire de la représentation graphique de la langue (code complexe pour la langue française<sup>202</sup>), non seulement un travail décodage de prononciation à automatiser, mais aussi à un travail de signification qui lui correspond, ces deux entrées étant concourantes.

---

<sup>197</sup> Si Eco (1985) considère le lecteur et l'auteur dans un rapport d'interactions subtiles, sollicitant l'anticipation de l'un et de l'autre à des degrés divers, Jauss (1978) emprunte aux horizons d'attente un rôle primordial participant de la révélation du sens. A contrario, pour Iser (1984) les intentions préalables du lecteur vont établir des relations définissant des situations communes à l'auteur et au lecteur, établissant un référent commun, soit en renvoyant à la tradition littéraire, soit à l'ordre social, en vue de participer à une construction du sens qui n'est pas finalisée. Pour Picard (1986), c'est *la lecture comme jeu* qui instancie « le liseur, le lu et le lectant », ces différentes instances provoquant des effets agissant en relation, alors que ce sont les valeurs des textes littéraires qui importent pour les travaux de Jouve. Pour Genette (1982), c'est l'architexte, typifiant les relations transtextuelles qui fonde la littérarité (tout texte étant en relation avec d'autres textes, dont l'intertextualité est une des dimensions<sup>201</sup>). Une tendance, plus récente, accorde la primauté à la subjectivité textuelle, fait des impressions ou des émotions du lecteur le fondement essentiel de la lectorialité (Rouxel, 1996).

<sup>198</sup> Nous aurions pu citer les lectures analytique, psychanalytique, qui ont eu des répercussions importantes dans les pratiques scolaires au collège et au lycée surtout.

<sup>199</sup> Ceci, au vu des évaluations nationales de 2009 en CM2.

<sup>200</sup> L'illettrisme devient un cheval de bataille de certains groupes sociaux se donnant à cette occasion une certaine lisibilité (voir à ce sujet Lahire, 1985), mais dont l'insécurité sociale devient le corollaire inaliénable et constitutive de sa définition, engendrant un certain mélange des genres.

<sup>201</sup> Si nous savons assurément depuis 1980 que les voies d'acquisition de cette lecture ne sont pas uniques, rien ne prédit non plus la garantie d'un résultat sans faille. Certes, l'identification par décodage est nécessaire, mais un travail de compréhension est indispensable, lire couramment ne stipulant pas comprendre.

<sup>202</sup> Cette spécificité de la langue française est liée au décodage et à la correspondance grapho-phonétique qui doivent fusionner.

À quels constats donnent lieu des études qui s'appuient sur quinze années d'investigation, et sur la prise en compte de quels autres indicateurs élargis (du lecteur scolaire au sujet social, tel Pisa par exemple) ?

Nos commentaires prennent appui sur deux publications de l'Observatoire National de la Lecture, celui de 2005<sup>203</sup> (plus particulièrement consacré à la lecture et à son apprentissage au cours des 3 cycles de l'école primaire et de son adéquation aux réalités de la classe de 6<sup>ème</sup>), et celui de 2007, faisant état de *La lecture au début du collège*. La mise en perspective de ces deux compilations et analyses de résultats, sur un temps court, ne peut pas pointer des évolutions ni des changements de stratégies. Cependant, les écarts de conception de la lecture entre une institution dans ses fonctionnements à l'école primaire et des attendus explicites du côté du collège émergent. Ceci reste délicat car les documents de 2005 et de 2007 sont différents : un rapport circonstancié, général, limité à des pourcentages pour 2005, alors que le document de 2007 est un ensemble de textes d'auteurs différenciés, à partir de thématiques relativement séparées au premier abord.

Le document de 2005 insiste sur la nécessité, au cycle 3 (mais aussi auparavant), de reconstituer l'implicite du texte par des inférences à partir de plusieurs entrées. Ces inférences sont en relation au lexique et à la syntaxe tout d'abord. Le texte insiste sur les difficultés à acquérir de nouveaux termes lexicaux quand ceux qui sont fondamentaux ne sont pas installés par une lecture aisée. Ce texte revient aussi sur la syntaxe de l'écrit qui n'est pas celle de l'oral et sur la nécessaire maîtrise de la syntaxe de l'écrit. Deux obstacles majeurs traitant des inférences sont focalisés à propos des substituts nominaux et pronominaux. À cette occasion, l'inférence est définie comme suit :

« L'inférence procède d'une mise en relation entre les éléments du texte et des connaissances non explicitement évoquées dans le texte et que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou élaborer par déduction pour établir la continuité des événements ou des situations décrites. (ibid, 26)»

Le risque évoqué, lors d'un processus inférentiel incomplet, serait une compréhension incomplète résidant en « îlots de signification juxtaposés » mais sans liens entre eux. Selon le même texte, la compréhension satisfaisante est atteinte lorsque le lecteur détermine s'il a compris la partie du texte, ce qui a à voir avec les stratégies de lecture qu'il a mises en œuvre. Ces niveaux d'identification d'une lecture « comprise » appelle selon nous une direction à creuser. Ces compétences de lecture sont des compétences réflexives ou métadiscursives, peu citées comme compétences à atteindre, ni par le socle commun, ni par l'ensemble des manuels scolaires (encore qu'il se trouve quelques outils allant dans ce sens dans la « banque d'outils » du ministère). La piste de « l'observation réfléchie de la langue » des instructions officielles de 2002 pouvait être prise comme un outil disciplinaire allant dans ce sens. Sa disparition des instructions de 2008, pour revenir à des connaissances de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire, établies de façon morcelées (mais en phase avec une grammaire de la phrase), ne permet pas de comprendre comment fonctionne ce métadiscours en prise avec la lecture.

En effet, comment relier lexique et syntaxe à ces constats, reformulés :

- les lecteurs en fin de cycle 3 peuvent synthétiser par une lecture effective la thématique globale, cela dépend cependant des textes et de leur présentation ;
- la sélection d'information est possible (elle est en cours d'acquisition), mais les stratégies de vérification ne sont pas avérées ;
- leur hiérarchisation est aussi partielle (elle est aussi en cours d'acquisition).

Devant la pluralité de ces constats, nous n'en suivons qu'un, centré sur la construction des inférences.

---

203 Rapport 2005-123, de L'ONL et de l'Inspection Générale, *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, consultable sur le site <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005/>.

Quels types ou quels propos, relevant des métadiscours, seraient à l'œuvre au cours du travail de lecture, en vue de concourir à l'établissement d'inférences ? En quoi ces inférences renverraient-elles aux acquisitions lexicales ou syntaxiques, en particulier en considérant les substituts nominaux et pronominaux ? En quoi les prolongements par des productions d'écrits seraient susceptibles de prolonger cette connaissance de la lecture ?

Nous enquêrons du bien fondé de cette approche : est-elle conciliable avec le point de vue du collègue ?

En nous référant aux éléments de réflexion édités par l'ONL<sup>204</sup> en 2007 *La lecture au début du collège*, à propos des malentendus concernant la construction des significations des textes, Manesse, mais aussi Goigoux d'après l'auteure, constatent un décalage important entre les conceptions des élèves les plus en difficulté scolaire et celles des élèves qui relèvent d'une lecture experte. Ces conceptions de la lecture, peu élaborées, sont le plus souvent uniquement identifiées à un déchiffrage proche d'une lecture oralisée (ibidem, 29) pour les élèves en difficulté.

La question reste de savoir ce qui peut modifier ces représentations. L'entrée orthographique seule favorise-t-elle l'entrée dans l'énonciation, faisant de la grammaire de phrase l'enjeu prioritaire ? Nous en doutons. Tout au plus le déchiffrage est-il étendu au déchiffrage de la phrase, et la prise de sens au sens de la phrase. Ceci peut s'avérer effectif, mais limité. La construction du sens d'un texte n'est pas restreinte à une succession de phrases isolées les unes des autres. C'est ce constat, d'une phrase considérée indépendamment des autres, qui constitue une des premières difficultés à construire des inférences relevant des substituts pronominaux par exemple. En effet, il nous semble que l'enjeu de la maîtrise d'une grammaire de phrase n'a jamais été abandonné au sein de l'enseignement primaire, au vu de l'inertie de la structure et de la complexité d'une grammaire de l'énonciation pour les plus jeunes élèves. Il est peut-être devenu un enjeu second, mais toujours aussi décroché de la réalité fonctionnelle de la lecture<sup>205</sup>.

Or il nous semble, comme l'entend probablement Chiss (ibidem, 46), crucial d'interroger d'une part la relation entre langue et discours plutôt que de considérer l'un ou l'autre comme préalable indispensable. D'autre part s'enquérir plus précisément de ce qu'est capable de produire un élève de cet âge scolaire comme discours ou genres de discours devient indispensable.

Les liens entre comprendre et interpréter nous semblent dès lors importants à envisager comme pouvant participer à l'explication de cet écart entre ce qui serait compris mais ne serait pas susceptible d'être utilisé, ni maîtrisé. La relation privilégiée de passage d'un cas particulier à un cas général ou sa limitation dénote selon nous d'approches textuelles variées.

#### 4. 2. 4. *Interprétation et construction de sens*

La question de l'interprétation, plus encore que celle de la compréhension, interroge les pratiques scolaires. Établir l'identification d'un mot, pouvoir le clarifier ou l'élaborer en tant que concept ne sont pas des tâches de la même valeur cognitive, en milieu familier et en milieu non familier, ce n'est pas le seul travail à réaliser.

À ce titre, il est aussi important, selon Fayol et al. (idem, 100), d'envisager le rôle de la mémoire de travail verbale qui est sollicitée lors de l'établissement des inférences, de

---

204 Manesse D., 2007, Les difficultés de lecture en collège, in *La lecture au début du collège*, octobre 2007, Observatoire National de la Lecture, 29-41.

205 Nous n'avons effectivement pas de preuve concrète à apporter à ce propos. Ce sont les visites dans les classes qui nous permettent d'avancer dans ce sens, à raison de 12 à 15 classes vues par an sur 10 années environ.

l'anticipation des mots inconnus, et des habiletés d'auto-régulation de la compréhension du texte<sup>206</sup>. La capacité à inhiber certaines informations au profit d'autres, au cours d'un travail d'élaboration mentale à réaliser, demande de mettre en relation la forme du matériel de lecture, le type d'objectif ou de tâche de lecture et le contexte de l'usage du texte, pour « faire du sens ».

Nous revenons sur la pluralité des constructions des sens et leur relation à la construction des significations. De quel sens et de quelle(s) signification(s) parlons-nous ? La recherche de ce qui fonde des relations entre compréhension et interprétation peut sembler superflue, comprendre étant jugé comme suffisant. Très souvent, des élèves capable de réaliser une synthèse succincte de résumé d'un texte ont effectivement raté l'enjeu de ce texte. La restitution littérale ne correspond pas à l'enjeu littéraire du texte qui n'est pas perçu. La restitution de la trame narrative d'un récit n'est pas selon nous suffisante à rendre *la mise en intrigue* du texte. Si comprendre n'est pas dissociable d'interpréter, il est utile de se pencher sur ce qui participe de l'élaboration des constructions de sens et de significations, dans ce qu'elles auraient de particulier au sein du champ littéraire. Nous nous tournons vers la didactique disciplinaire afin de tisser des liens entre comprendre et interpréter, et de tenter d'élucider la place de l'un par rapport à l'autre dans le champ de la didactique de la littérature.

#### 4. 2. 5. Fondements d'une approche didactique

Depuis les années 1970-1980, la discipline français analyse davantage les moyens utilisés aux sein des pratiques scolaires qui structurent ainsi ses recherches, sans pour autant que le terme didactique soit affiché.

Les préoccupations de l'oral en tant que champ disciplinaire font irruption dans le champ des pratiques scolaires aux environs des années 1990. Ainsi, les questionnements des relations entre parler, dire lire et écrire sont depuis 2002 associées étroitement à la construction et à la co-construction du savoir dans des champs disciplinaires différents<sup>207</sup>, en particulier en littérature<sup>208</sup>.

Une façon d'englober une approche littéraire avec celle de la langue est d'insérer cette perspective au sein d'une didactique du français, qui reconfigure des objets d'élection<sup>209</sup>, en articulant les domaines de la langue à l'école.

La didactique de la littérature de jeunesse, récente (Bishop, 2007)<sup>210</sup>, n'est pas le champ disciplinaire premier de notre recherche. Cependant, nous prenons appui sur ce domaine pour considérer les écarts de pratique entre un lecteur ordinaire, hors de l'école et un lecteur

---

206 Cette étude, orientée sur les disciplines scientifiques, peut peut-être s'étendre à d'autres domaines, mais avec quelles modifications ?

207 Baptiste (2005, 116) reproche à ces représentations de l'écriture un aspect techniciste. En effet, pour lui, la prédominance d'un travail de réécriture écrase la dimension identitaire du récit qui permet au scripteur de se projeter dans la narration (au sens de Ricœur). Malgré cela, on ne peut plus occulter la dimension très personnelle du sujet lecteur (Martin, 2005, 67), voire scripteur (Penloup, 2007).

La lecture d'œuvres littéraires se trouve, du fait d'un nouveau découpage disciplinaire au sein du socle commun de connaissances, dans une position ambiguë car moins fondamentale, ou seconde. Se pose en effet la question de la maîtrise d'une langue indépendamment de son utilisation située dans des pratiques culturelles, la littérature faisant maintenant partie des connaissances artistiques.

<sup>208</sup>La littérature apparaît au sein du français pour des instructions officielles en 2002, de façon variable toutefois, puisqu'elle migre dans les disciplines artistiques en 2008.

209. Nous renvoyons au numéro spécial de Pratiques n° 137-138, *La didactique du français, Hommage à Halté*, paru en 2008.

<sup>210</sup> Communication au séminaire de didactique de la littérature de l'IUFM de Bordeaux, 28 mai 2009 (à paraître).

scolaire, certes modélisé mais pas désincarné. Nous nous situons dans une perspective de la didactique du français, comme présentant des enseignements et des apprentissages en français, qui «...interroge(nt) à ce titre l'enseignement en terme de savoir, de savoir-faire et de valeurs (Daunay, 2002).»

Des travaux, consultés en vue de préciser les rapport entre comprendre et interpréter, nous font prendre appui sur des processus que nous développons. Des connaissances généralisantes en littérature en tant qu'objet situé sont toujours relatives au lecteur qui lui donne vie. Ces dimensions seront reliées à un développement de la problématique de notre objet de recherche, le hiatus.

À travers ce qui permet au lecteur de comprendre et d'interpréter un récit au sein d'une œuvre littéraire, nous interrogeons indirectement l'émergence de la *mise en intrigue* (Ricœur<sup>211</sup>). Nous utilisons ces termes dans le sens d'une schématisation narrative de la trame du récit particulière, dont l'unité, les étapes (début, milieu, fin), l'amplitude et la complétude empruntent des formes distinctes des temporalités du monde de l'action. Nous pointons les apports succincts de différents auteurs parmi d'autres, au sujet de l'activité lectoriale.

- un lecteur interprète

Les apports de la recherche théorique en littérature évoquent des pistes, plus ou moins compatibles, faisant état d'un nécessaire horizon d'attente chez le lecteur (Jauss, 1978), peut-être dépassé par des positions d'autorité lectoriale (Ahrs, 2007) du sujet lecteur. Si depuis longtemps, l'idée d'une mise en jeu du lecteur (Picard, 1986) est envisagée, on entrevoit la complexité d'un positionnement d'un lecteur littéraire potentiel (Dufays, 1994, 2005, 2006) à travers des aller-retours selon différentes stratégies<sup>212</sup>.

Ces expériences de littérarité, prennent en compte pour certains auteurs une subjectivité lectoriale (Rouxel, Langlade, Massol, Louichon, 2005) ou une expérience scolaire dédoublée (Nonnon, 2008)<sup>213</sup>.

-un débat interprétatif

Si la dimension d'un débat interprétatif (Burgos, 1996, mais aussi Gion, 2003) est à préciser au sein de l'école, nous pouvons avancer que ce débat vise la négociation publique du sens au sein d'une communauté scolaire (Bernié, 2002). Or, à l'école, nous considérons que l'on ne peut que moyennement faire l'hypothèse d'une « implicite conversation », littéraire dans le cadre de nos préoccupations, comme d'un *allant de soi* à propos des usages scolaires. Cette conversation, considérée comme suffisante en soi, serait une activité où la lecture se substituerait à la compréhension, où le langage serait transparent et où le point de vue du lecteur établi serait un point de départ sur lequel s'appuyer.

---

<sup>211</sup> Référence faite à Ricœur dans *Temps et récit* (1984, 131), avec la figuration et l'expérience fictive du temps.

<sup>212</sup> Les travaux de Dufays, interrogent la dimension du lecteur au sein de l'institution scolaire en envisageant trois visions de lecteur. Une lecture psycho-affective, ou une lecture distanciée et critique, et un va-et-vient entre ces positions, y sont privilégiées. Pour l'auteur, le lecteur s'appuie sur la reconnaissance de stéréotypes en vue de dégager les particularités littéraires. Or, selon nous, reconnaître les stéréotypes implique déjà de savoir établir des inférences dont on ne se préoccupe pas de leur construction, ni de ce qui a fondé cette interprétation.

<sup>213</sup> Certaines de ces recherches, basées sur des études en cycle secondaire, ne sont cependant pas sans interroger l'enseignement primaire. Elles seront reprises au point 6.3 de cette partie.

Tauveron (1999, 2002, 2008) interroge à ce propos le travail de l'école en littérature et pose le préalable suivant : l'apprentissage de la compréhension n'est possible que sur des textes qui posent un problème afin que l'on puisse apprendre à interpréter<sup>214</sup>.

Il reste à savoir quels liens tissent compréhension et interprétation, car en effet rien ne prédit que ces relations se succèdent de la même façon quels que soient les textes envisagés.

En abordant les processus de transaction à l'œuvre au cours des démarches de problématisation des débats interprétatifs en littérature, Jorro, Crocé-Spinelli (2008), interrogent la position des enseignants. Entre ajustement et ritualisation, il est aussi nécessaire de considérer en quoi l'agir professionnel est sous-tendu par des conceptions disciplinaires différentes.

D'autres interrogations à propos des fondements d'un écrit en relation avec la littérature quant aux genres d'écrits sollicités et leur validation, questionnent ce qu'ils apportent à la compréhension d'une œuvre.

#### - l'écrit littéraire

D'une façon plus précise, dans le champ disciplinaire restreint des écrits littéraires, les travaux de Fabre-Colls (2000, 291) précisent les enjeux qui président à ces apprentissages scripturaux quant :

« ... à la circulation des apprentissages textuels entre l'oral et le scriptural (passant de la constitution d'un scénario à sa mise en mots ou à la comparaison de différentes versions). »

Il est nécessaire, selon l'auteure, d'analyser les erreurs en terme d'erreurs à interroger et ou à exploiter, et de les situer d'un point de vue diachronique différenciant le scénario à partir du récit, sa mise en mot complétant sa *mise en intrigue*, et les effets produits par ces versions. Ainsi, ces écrits intermédiaires représentent plus qu'un jet entre d'autres. Tauveron (2002, 164-204) ajoute, à propos des écrits de travail :

« De nombreux dispositifs que la recherche a répertoriés utilisent l'écriture comme moyen de construire la compréhension ou l'interprétation. Les écrits sont, en la circonstance, conçus comme des écrits de travail, transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions. »

Malgré cela, nous pensons qu'il ne suffit pas que ces pratiques existent pour qu'elles soient suffisantes (Tauveron, 2009). L'auteure soulève la question des représentations et des références à l'écriture des enseignants. À ce sujet, Penloup (2007) parle de connaissances ignorées ou implicites pour le sujet scripteur, mais aussi des connaissances implicitement ignorées par l'institution scolaire si l'enseignement ne passe pas par des pratiques de « contrôle décentralisé » (ibidem, 40).

#### - relations avec le hiatus

Des conceptions disciplinaires différentes, voire divergentes sont aussi possibles dans ce qui fonderait l'apparition de hiatus. Nous nous interrogeons d'autant plus à ce sujet que ces tensions peuvent se cumuler entre le domaine des représentations de la langue et celui des

---

<sup>214</sup> Si la nature du processus interprétatif semble établi, selon l'auteure, l'interprétation se différencie cependant en fonction des obstacles inhérents à la valeur interne des œuvres, qui seraient résistants (renvoyant à une organisation masquant ou contrariant l'interprétation ou les interprétations), ou réticents (renvoyant à l'obstacle pour le lecteur). Or sait-on ce qui relève de la dimension de problème des textes posés aux élèves, à part dans leur dimension générique et ou génétique (renvoyant aux problèmes de la didactique et aux concepts fondateurs de la discipline s'il y en a) ? Cette didactique peut-elle prendre en compte les problèmes de chacun (entre sens et maîtrise du code, le sujet élève disparaît) ?



agirs de la pratique à la fois conceptuel et dans des mises en œuvre. La notion de hiatus paraît omniprésente.

#### 4. 3. Autres perspectives

Pour les raisons évoquées à propos des limites du fonctionnement institutionnel, Jorro sollicite la définition d'un cadre d'action qui n'est plus celui du nécessaire préalable des contenus pour les contenus eux-même, mais d'un cadre d'action variable des activités proposées aux élèves. Cette modification d'une démarche, indirectement liée à la conception des socles commun des connaissances nous interroge à plus d'un titre, et nous envisageons en quoi les œuvres sollicitent des actions de la part des lecteurs ou des spectateurs, en particulier en tant qu'expérience artistique et/ou esthétique.

Il semble que cela soit possible, ce qui séparerait une expérience ordinaire d'une expérience scolaire restant toujours un point d'achoppement. Ces cadres sont à prendre comme des canevas à l'origine de réflexions, dont les fils de tissage débordent de l'ouvrage de départ, puisque le terme d'œuvre glissera du domaine littéraire au domaine des arts, l'idée d'œuvre devenant une production lorsqu'elle est produite par des élèves. Ces cadres diffusent entre le champ disciplinaire du français et celui des arts, des usages cognitivo-verbaux de la langue étant sollicités au sein de ces deux disciplines, dans des modalités parfois identiques, dont les points communs et les divergences sont toutefois à définir. Ils sont incontournables si l'on veut envisager une lecture comparative des phénomènes de hiatus.

### **5. Œuvre, émotions esthétiques et techniques sociales des sentiments**

La perspective d'une recherche basée sur une description unique de l'action est écartée. En effet, décrire reprend l'idée de la construction d'un point de vue, chaque acteur d'une expérience sociale restituant une description personnelle différente des autres, voire même restituant plusieurs descriptions d'une même expérience sociale. Cette pluralité n'induit pas le fait de savoir laquelle est la plus légitime. La schématisation de l'expérience, par le biais des pratiques langagières scolaires est une des restitutions possibles de cette expérience. Il s'agit d'une pratique expérientielle, construite à partir de références sociales, lorsque ces perceptions peuvent se dire. Ces perceptions provoquent des émotions vécues, comme traces de conscience d'une façon d'être au monde.

En s'inscrivant dans une vision globale des événements, nous cherchons en quoi des manifestations de hiatus renvoient à une dimension explicative, interprétative et ou compréhensive de l'expérience artistique d'une façon plus générale. Aussi abordons-nous ce propos en questionnant la notion d'œuvre, l'émotion, et de ce qui permettrait de dire à partir des œuvres et des émotions. Autrement dit, comment le regard sur une œuvre peut-il être à l'origine d'émotion générant des dires qui construisent ou entravent des connaissances scolaires ?

#### 5. 1. Œuvre et dimension symbolique

Gaudez (2008, 65-76) interroge le « regard renouvelé » provenant de « recoins inattendus » de la création, artistique comme scientifique. En reconnaissant la posture socio-anthropologique, comme une connaissance qui regroupe à la fois le sujet, l'objet, l'outil, et les activités humaines comme raconter, elle affirme que ces éléments entretiennent une relation qui n'est pas hasardeuse. Pour les œuvres d'art, en particulier, l'auteure renvoie à Everaert-Desmedt, qui précise comment une œuvre construit son propre symbolisme en déconstruisant des codes

auparavant valides. Cette intrusion de nouveaux possibles enclenche, selon elle, de nouveaux processus émotionnels et interprétatifs en tant que processus cognitif, comme un processus de « re-symbolisation (idem , 71) ». Nous nous intéressons de ce fait aux rapports entre œuvre d'art. et émotion

## 5. 2. Rapports entre l'œuvre d'art, l'émotion et le sentiment

L'œuvre d'art, comme « ensemble de signes esthétiques tendant à susciter des émotions chez les hommes (Vygotski, 2005, 18) », ne donne pas lieu à l'analyse des signes car elle n'est pas la manifestation d'une dimension psychique de l'auteur ou du lecteur. Ce sont la ou les reconstitutions des émotions correspondant à ces signes qui rendent compte de cette œuvre. Cette communication des émotions participe de l'attribution au sentiment d'un statut social, via l'œuvre d'art, par une réélaboration, une transformation des sentiments.

«Il en résulte donc que le sentiment est d'abord individuel mais que par l'intermédiaire de l'œuvre d'art il devient social ou se généralise (Vygotski, 2005, 338).»

Ces sentiments, d'abord individuels, ne sont pas simplement transmis par l'œuvre d'art, mais mettent en évidence ce pour quoi l'œuvre d'art existe. Cette œuvre d'art (concentration de tensions qui ont présidé à sa réalisation), joue un rôle complexe d'équilibration, libérant des dimensions de notre vie qui ne peuvent pas être possibles<sup>215</sup>. Ainsi, ce sentiment social, au dehors de l'individu, en partie objectivé, se manifeste à travers une émotion esthétique. Cette émotion provoque un spectacle imaginaire. Sa portée pratique (en tant que critique d'œuvre d'art) ne peut être ignorée, en particulier dans sa dimension éducative, «...entre cet effet de l'art en tant que tel et les actes en lesquels cet effet doit se résoudre (id. 353).».

La dimension critique n'interprète pas l'œuvre ni ne prépare le spectateur ou le lecteur. L'émotion traduite par des sentiments suscite et oriente des actions, par la pensée, les gestes ou les mots, reliant cette œuvre d'art à la vie. L'émotion entre dans la vie sociale de l'individu, tout en laissant à notre esprit une conscience de cette œuvre. Nous envisageons ensuite en quoi l'école joue un rôle dans ce travail social de l'art<sup>216</sup>.

## 5. 3. Médiation du langage comme « techniques sociales du sentiment »

Pour Vygotski, l'intérêt de l'art pour l'enfant est double : parce qu'il nécessite de faire appel à l'état des choses du réel et parce qu'il permet de mesurer l'écart entre l'état des choses de l'art et le réel, l'art prend alors une dimension particulière : « l'art comme méthode de construction de la vie (Vygotski, 360) ». Cette affirmation est d'autant plus fondée lorsqu'elle s'appuie sur la mise en évidence de ce rapport à la réalité et sur le démantèlement des contradictions de l'œuvre d'art. L'art, et les œuvres d'art en particulier, mettent en avant les relations réciproques entre les idées et les choses. Ainsi, l'auteur affirme :

«A nos yeux l'idée central de la psychologie de l'art consiste à reconnaître que la forme l'emporte sur le matériau, ou ce qui revient au même, que l'art est une technique sociale du sentiment. (id., 18)

---

215 Nous renvoyons à la note de bas de page de Ivanov à propos de Plénakhanov que Vygotski (2005, 346, note n° 22) critique , «... il (l'art) peut libérer justement des aspects de notre être qui n'ont pu s'incarner dans la vie et n'ont pas trouvé à se réaliser. C'est aussi en cela qu'il est toujours profondément social. » Vygotski explicite en évoquant des scènes de meurtre de la peinture (ou de la littérature) qui ne donnent pas lieu à des meurtres pour autant.

216 Ces intentions, manifestées par Vygotski, ne verront pas le jour (Bronckart, 2008 a, 36).

Nous concevons que les rapports entre forme et matériau sont l'objet d'une expertise de la critique artistique<sup>217</sup> mais Vygostki ne conçoit pas cette expertise comme réservée à une élite intellectuelle et culturelle.

C'est d'ailleurs de cette opposition entre matériau et forme que naît l'impression artistique. Cette ou ces contradictions, fondamentales entre la forme artistique et le matériau, provoquent selon l'auteur la catharsis de la réaction esthétique<sup>218</sup>. En effet, Vygotski considère que cette catharsis est la base de l'émotion esthétique, comme sentiment social d'une norme et de sa transgression. Cet affect, composé de principes antagonistes, inhibe les réflexes.

Si l'œuvre d'art provoque des réactions différées (ib. 352) et joue un rôle de catharsis, elle organise ainsi un système d'ordre et une économie des forces psychiques comparées au vécu effectif et réel du sentiment, comme possibilité de surmonter une dissonance. Ces affects esthétiques, partiels, provoquent des sentiments opposés, proches du « court-circuit (id. 292) » qui les annule, et qui transforme de façon complexe les sentiments ressentis.

Nonnon (2008, 114-116) interroge la façon dont Vygotski entend organiser la relation consciente<sup>219</sup> à l'art, en tenant compte des modalités d'acculturation très diverses des pratiques des élèves (ce sur quoi Vygotski ne dit rien). L'auteure interroge les systèmes sémiotiques participant à la construction des contextes d'acculturation à partir d'un parallèle entre « les caractéristiques des instruments de développement psychique que sont les œuvres » et l'analyse des signes verbaux qui en constituent le matériau. Ces systèmes sont eux aussi porteurs de tensions (« reposant sur les mêmes principes de complexité, de mouvement, de relations et de conflits (id. 109). »).

Ainsi, un travail du signe et un travail des significations font considérer le langage, en tant qu'instrument psychologique, comme permettant à des tensions multiples au sein de l'activité sociale de se dire. Par une mise en forme conventionnelle dans des dire, mais aussi par une construction personnelle au sein d'une analyse de l'œuvre, le langage utilise les affects et les met à distance, transformant l'expérience intérieure en expérience sociale. Ce sont l'école et le devoir, en vue de participer de la construction de sujets développés au sien d'une culture scolaire.

## **6. Entre obstacles, conflits, tensions et hiatus**

Nous percevons nettement en quoi notre objet de recherche, la notion de hiatus, sollicite une conception liée à des tensions multiples, conceptuelles, idéologiques, et didactiques à différents niveaux. La notion de hiatus peut aussi se développer à la jonction de conflits

---

217 Les conceptions de relation entre forme et matériaux sont particulièrement liés au formalisme russe qui interroge la littérarité d'une œuvre. Cependant, la question de la forme et du matériau reprend celle du procédé et du contenu en arts, qui préoccupent aussi l'anthropologie et l'ethnologie, voire la philosophie, en tant que construction culturelle. Cette question, partagée, n'est pas simplement réductible à un mouvement ponctuel. En effet, sans matériau, il n'est point de procédé possible, le matériau devenant en particulier l'objet d'un procédé minimal dans les courants d'arts contemporain. Cependant, sans procédé ni transformation artistique, le matériau n'acquiert pas ex nihilo, le statut d'œuvre.

218 Que nous tenterions de relier à une re-construction symbolique à la vue de ce qui a été précédemment envisagé avec Gaudes.

219 Ces perspectives devraient faire l'objet d'un travail plus approfondi, nous renvoyons en attendant à la conscience conçue dès lors que des émotions sont ressenties (Vygotski, 1925, trad. 2003, 78-79). Pour appuyer notre position, nous en référons à cette citation : «Le caractère conscient de nos actes et de nos états, ou la possibilité qu'ils soient conscients, doit visiblement et avant tout compris lui-même avant tout comme un système, fonctionnant régulièrement à chaque moment conscient, de mécanismes de transmission, de passages en réflexes appartenant à d'autres systèmes, se transmettant à d'autres systèmes, et plus nous sommes capables de nous rendre compte de de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment (elle est ressentie, elle se fixe dans le mot, etc.)...la conscience est l'expérience vécue d'autres expériences vécues, exactement de la même façon que les expériences vécues sont simplement les expériences vécues des objets.»

d'intérêts divers, tant personnels que didactiques et/ou institutionnels. Pour ces raisons, il nous paraît pertinent de suivre ces phénomènes de hiatus dans la mesure où, dans certains cas, les suites données aux manifestations de hiatus nous renseignent sur les négociations de sens et de significations à l'école.

Nous avons privilégié ces accès aux situations sollicitant des œuvres ou des productions engageant des émotions esthétiques. Des corpus produits s'appuie sur des séances de présentation de productions plastiques et de lecture littéraire. Entre les prescriptions, qui incitent aux savoirs, et les pratiques de production plastique ou de lecteur à expérimenter et à penser, qu'attend-on de l'élève à l'école, de quels usages de la langue peut-on faire état pour privilégier une interprétation mettant en valeur une *mise en intrigue* d'un récit (à travers la convocation d'une mise en action ou d'une narration littéraire) ?

Dans la perspective des valeurs éthiques revendiquées par les didacticiens du littéraire, nous cherchons où et comment ces valeurs sont perçues et travaillées par les élèves.

Les valeurs éthiques sont généralement conçues comme un jugement de valeur qui s'opposerait au jugement de réalité. Ces valeurs questionnent les normes et sont considérées comme une qualité qui produit l'effet souhaité (une valeur se devant de se montrer ou du moins de faire sa preuve) ou qui donne son intérêt, son sens à l'action (Petit Robert, 1991). La définition envisagée semble dépasser le sens ordinaire des valeurs scolaires et nous fait douter de son accessibilité en tant « qu'objet d'enseignement (Schneuwly, 1997, 30 ) ». Cependant, la mise en œuvre des séances d'enseignement au collège est censée aboutir à des acquisitions, concernent l'établissement de valeurs par le biais du jugement du goût et du jugement de valeur en tant que valeur littéraire (Dumortier, 2001, 6)<sup>220</sup>. Le domaine littéraire et ses valeurs est-il potentiellement un objet que l'on peut soumettre à la transposition didactique ? Si oui, comment et à quelles conditions ?

Ces questions satellites affleurent en permanence à la jonction de nos préoccupations en relation à notre objet d'étude, nous les entendons cependant comme secondaire, quant bien même elles entretiennent notre réflexion.

---

220 Pour Dumortier, il est clair que se sont des notions vers lesquelles il s'agit de tendre, l'acculturation à laquelle il renvoie (ibidem, 7-8) dépasse l'idée de références communes. Ceci nécessite de penser en profondeur le rapport au livre et l'étayage de cette rencontre avec le livre et les auteurs. Pour ces raisons, nous nous interrogeons sur les usages scolaires relatifs à ces valeurs à susciter, dès la fin de la 5ème année de scolarité, à l'école primaire.

## Chapitre IV. Apports méthodologiques et notion de hiatus

Les choix énoncés au cours de cette première partie ont imposé de nombreux détours. Partir de pré-supposés pratiques pour interroger les théories n'est pas un cheminement fréquent. Une réflexion approfondie met en relation différentes perspectives, et présente un intérêt si les interrogations sont mises en tension.

Ainsi la partie méthodologique de ce travail s'élabore-t-elle à partir de l'actualisation de la production des corpus, en relation aux identifications des manifestations de hiatus, et à l'évaluation de résultats, liés à l'objet de recherche au sein des disciplines concernées (Reuter, 2006, 19). Cette partie du travail interroge la relation entre la méthode de recherche et la question de la recherche (Perrin-Glorian, 2006, 206), ceci d'autant plus que cette recherche est à la fois exploratoire, participative et innovante.

La particularité de l'objet de recherche, la notion de hiatus (défini comme révélateur potentiel d'obstacles scolaires au sein des interactions orales) se situe dans le cadre de l'énonciation en milieu scolaire. Ce cadre, normé, en partie renseignable à partir de la linguistique, de la sémantique et de la pragmatique, est sensé conduire à des apprentissages à travers des discours scolaires.

Nous apportons une première modération à ce travail. Si les supports, utilisés pour la recherche, doivent être expurgés de toute intentionnalité, de dimensions attribuant des valeurs, ce n'est pas le cas des situations d'apprentissage dont nous traitons. De cette apparente contradiction, il nous revient d'envisager le sens attribué au terme valeur dans cette double perspective : pour la recherche et dans les champs disciplinaires envisagés (littérature et arts visuels<sup>221</sup>).

Comment aborder la notion de valeur, au niveau de la recherche ? Une analyse quantitative détermine une catégorisation. Cette catégorisation est le résultat de choix, ces délimitations étant redevables de certaines valeurs. Pour ces raisons, liées à la situation d'enseignement éclairée par la recherche, la démarche qualitative doit donner lieu à l'identification des valeurs qu'elle porte, et sur des effets que ces catégorisations induisent sur la recherche et dans ses interprétations.

De plus, la prise en compte des interactions langagière verbales scolaires s'inscrit dans la complexité d'un oral comme cadre de travail, « qui se laisse difficilement cerner » aux dires de Plane et de Garcia-Debanc<sup>222</sup>. Sans oublier qu'il s'agit de matériau humain (la contingence matérielle ne relève pas des conditions de faisabilité mais des acteurs), nous faisons aussi l'hypothèse qu'en sciences sociales, une telle dimension de valeur est toujours présente.

Néanmoins, le recueil de données donnant lieu à la production de corpus, en respectant un sens éthique, devient crucial. Un large choix de corpus, portant sur plusieurs propositions d'enseignement et plusieurs enseignants favorise une étude comparative. À cette fin, des outils précis étayés par une approche théorique et une mise en relation des différentes situations, comporte une confrontation des observations. La construction d'un contrepoint vise l'émergence de certaines des valeurs enseignées, plus souvent sous-jacentes qu'affichées.

---

221 Nous renverrons aux instructions officielles en vigueur à l'époque des recueils de données, de 2005 à 2007.

222 Plane S. et Garcia-Debanc C. (2007, 20-25). Nous partageons les analyses qui sont faites dans cet article et prenons en compte les précautions et les rappels à la vigilance qu'il comporte.

Les contingences matérielles constituent le premier axe de nos réflexions méthodologiques.

Dans un premier temps, nous présentons la caractérisation de l'étude exploratoire, le projet initial élaboré puis modifié au cours de sa réalisation détermine l'échantillon. Les données produites et traitées ainsi que leurs interprétations et leur écriture font l'objet d'une étude utilisant en partie l'analyse du discours.

Dans un deuxième temps, la description de la situation est sollicitée. En effet, les cadres, flexibles selon les références ou les modèles utilisés, proviennent d'influences contrastées, parfois similaires, d'origines variées, en vue de construire la notion de corpus disciplinaire scolaire. Nous envisageons la construction de nos corpus de référence et l'exploitation que nous en attendons.

Dans un troisième temps, nous relient les données construites à l'objet de cette recherche au sien des pratiques langagières dans leurs contextes de réalisation : les situations scolaires. Les pratiques sociales scolaires sont mises en relation avec les contenus notionnels et langagiers qui s'y apprennent, à l'endroit des manifestations de hiatus. Ces constats, préliminaires, orientent les outils de recherche.

## **1. Balisage du champ du hiatus au sein de l'étude exploratoire**

Nous avons rapidement circonscrit des champs théoriques qui questionnent des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, la langue et le langage, les rapports entre sens commun et connaissance scolaire. Nous recherchons les effets des ruptures provoqués par des hiatus lors de la construction de relations fondatrices de rapports au savoir, qu'il reste à déterminer. Ces ruptures affecteraient principalement la construction de la référence, de la cohérence, de l'argumentation et/ ou la construction des dimensions symboliques au sein d'une discipline d'enseignement.

Dans la suite de cette étude, les 7 corpus de données recueillies dans 5 classes et dans deux domaines disciplinaires nécessitent de préciser des cadres méthodologiques utilisés entre l'analyse des discours et les analyses interactionnelles.

### 1. 1. Démarche exploratoire

Le projet de départ s'inscrit dans l'optique d'une recherche exploratoire<sup>223</sup> afin d'établir des usages différenciés des pratiques langagières scolaires, dépendant des activités d'enseignement au sein des disciplines. Les recherches exploratoires s'inscrivent dans le monde de l'empirie, orientée par des pratiques professionnelles, issues de l'exercice du métier d'enseignante à l'école primaire depuis 30 ans environ.

#### *1. 1. 1. Origine de la question empirique*

Depuis longtemps, la distorsion des appréciations que nous portons à propos des conduites linguistiques des élèves entre l'oral et l'écrit nous surprend. Des compétences avérées par des performances dans l'un et l'autre domaine ne sont pas forcément liées, notamment chez des élèves très fragiles. Ces élèves fragiles sont plutôt pertinents dans l'interrogation de ce qui va construire l'objet de l'enseignement. Ce questionnement, pertinent, ne fait pas l'objet d'un processus d'acquisition par la suite. Ces observations, dans nos classes, sont confirmées par

---

223 Au sens défini par une action de recherche du praticien engagé comme cela est conçu par l'observation participante des ethnométhodes (au titre de l'enquêteur affecté de Cefai, 2003, 546).

des observations extérieures, lors de séances conduites par des stagiaires, de même que lors de l'observation de classes non connues avec des stagiaires, en suivi de formation.

Nous cherchons à renseigner ce constat et à le documenter, en vue d'analyser plus précisément les facteurs pouvant justifier de cet écart, établissant une éviction de ces élèves quant à une construction plus aboutie du savoir. Ce phénomène ne réside pas, selon nous dans une plus ou moins grande aptitude à comprendre les situations ou le contexte d'apprentissage.

### *1. 1. 2. Caractérisation des dimensions exploratoires*

Une recherche exploratoire se compose de diverses formes d'investigation à partir d'un constat empirique préliminaire établi, en vue d'en dégager des pistes de recherche. Des entretiens individuels, semi-dirigés, des observations participantes ou non, participent ainsi de l'élaboration de ce constat.

Nous avons besoin d'informations à propos d'obstacles scolaires potentiels rencontrés par certains élèves, ce qui nous demande d'établir des directions d'exploration. À cette fin, nous ouvrons un carnet de bord (chemise où s'empilent des notes et des tas de documents issus des séances de classe observées ainsi que des réflexions en vrac), à partir de ce sujet en devenir.

Nous envisageons une liste de phénomènes à observer en vue d'instruire ce document. Il est rapidement impossible de suivre ce qui se dit dans les classes en en prenant des notes, des séances sont enregistrées. Deux directions sont suivies : des entretiens semi-directifs en vue de clarifier l'objet de recherche non encore établi, et des séances de classe dans des conditions diverses qui ne répondent pas à l'appellation d'ingénierie didactique.

Au cours de cette recherche exploratoire, la clarification de l'objet de recherche, la faisabilité de la recherche et sa pertinence font évoluer la description de la situation scolaire que nous pratiquons et que nous construisons. L'évaluation que nous envisageons, les explications que nous avançons ainsi que d'éventuelles prédictions que nous pourrions déduire d'un monde-vie, tel qu'il est notamment dans la micro-société scolaire, changent aussi.

Ce qui est à observer est à l'origine d'une recherche pronostique en vue de s'attacher à définir ce que nous relevons en tant que hiatus, d'envisager à la fois comment cet endroit est marqué et comment rendre compte de l'évolution de ces marques.

### *1. 1. 3. Recherche pronostique*

Ce projet s'identifie aussi à une recherche participante car notre situation d'enseignante et de chercheuse participe probablement de la particularité de l'objet d'étude. Une caractérisation en tant que recherche innovation<sup>224</sup> est liée à son ancrage professionnel : cette recherche donne à voir des situations de communication orale plus ou moins formelles et variées. L'écrit y est sollicité en tant que support intermédiaire, afin de tenter de comprendre sous quelles formes des difficultés perçues dans les pratiques orales se retrouvent à l'écrit. Une observation comparative dans divers champs disciplinaires semble accessible pour éclairer ces entrées.

Nous élaborons un protocole expérimental, pour localiser des phénomènes langagiers, porteur, selon nous, de distorsions respectives entre des élèves et l'enseignant. Nous imaginons que ces lieux font état d'une incompréhension partielle des tâches à réaliser lors de la mise en route du travail.

---

224 La didactique du français selon Dumortier (2008, 6) est issue d'une analyse critique de l'enseignement et se doit de se mobiliser autour de l'articulation entre les forces de l'innovation, les dispositifs de formation et les dispositifs de recherche.

Nous travaillons sur des collectages localisés à des démarrages de séances d'enseignement au sein de diverses disciplines. En procédant à des extractions de corpus d'une quinzaine de minutes environ de parties de séances présentes dans tous les corpus. Ceci rend envisageable la transcription de plusieurs corpus, en vue d'utiliser une diversité de contextes énonciatifs et de différentes approches d'enseignement.

Parallèlement, des entretiens semi-directifs doivent permettre de croiser des données observables afin d'affiner le constat participant à l'élaboration de la problématique.

#### -Extraction de partie de séance

Une étude pronostique, au titre d'étude expérimentale, a été réalisée en 2005 en arts visuels en classe de CM2 de Gironde, afin de caractériser des étapes au sein de la séance d'un corpus scolaire disciplinaire, répondant à un protocole d'observation limité<sup>225</sup>. L'identification d'ensembles restreints d'échanges, serait localisée juste après la recontextualisation de l'activité engagée dans la classe. Ce lieu privilégié de tensions et de distorsions langagières, serait déterminé à partir deux corpus témoins. Cette séance<sup>226</sup>, composée de deux parties, prévue initialement pour tester des outils, faciliterait l'identification de la sous-séance à étudier, celle-ci devant se produire deux fois.

Or cette sous-séance n'est pas déterminable, même si le premier corpus, lié à la première fabrication des données donne lieu à une typification de séance<sup>227</sup>. Des planifications établies a priori ne donnent pas lieu, dans la réalité à des développements similaires (annexe A. 1). Cette conséquence est lourde à gérer : il est impossible de transcrire de façon fine un grand nombre de corpus, ni de les étudier avec les outils envisagés. De plus, les entretiens qui doivent permettre de croiser les données sont aussi mis à mal (Annexe A.2 et A.3).

#### - Entretiens individuels et semi-directifs

L'étude pronostique est complétée par des entretiens individuel des élèves repérés comme locuteurs et comme moins locuteurs<sup>228</sup>. Ces élèves, consultés à propos de l'idée de difficulté scolaire de « dire<sup>229</sup> » à l'école, dans une première classe, ne sont pas consultés dans d'autres classes (date tardive de la première séance mars 2005). Les entretiens semi-directifs en groupe, testés au cours de la même année dans une autre classe où la chercheuse est enseignante, montrent leurs limites<sup>230</sup> et la difficulté de les mettre en œuvre. Un protocole expérimental rigoureux est difficile à poursuivre en cumulant l'activité professionnelle et l'activité de recherche.

---

225 En effet, une séance de classe durant environ entre 45 et 60 minutes, le souhait de ne considérer qu'une fraction de séance est légitime au vu de la lourdeur du travail de transcription.

226 Nous entendons par séance la mise en œuvre d'objectifs disciplinaires au sein d'une seule unité de temps qui a donné lieu à d'autres séances ou qui peut donner lieu à des suites, au sein d'une séquence d'enseignement.

227 Cette étude donne lieu à une publication sur le site de la revue électronique *Travail et Formation* n° 10, en Éducation, avec le lien <http://tfe.revues.org/index1223.html>

228 C'est une caractérisation des pratiques discursives proposée par Charmeux à l'école maternelle, reprise par Delcambre (2005).

229 Dire à l'école en fin de cycle 3, ce n'est pas parler au sens ordinaire, c'est utiliser des moyens à des fins précises.

230 Il semble, d'après une discussion avec P. Cappeau (à l'occasion du séminaire de l'école doctorale de Bordeaux 3, linguistique en février 2010), que les entretiens avec de jeunes enfants, en vue d'identifier leur compétence linguistique, est un réel souci.



## - Mise en place laborieuse

La partie de recueil des données n'a pu être assurée complètement, pour des raisons techniques liées à des pertes de données au cours des enregistrements. Des contingences matérielles sont à l'origine de la perte des données, par trois fois sur les quinze séances d'enregistrement (coupure de courant, séance au déroulement divergent de celui escompté, clôture non fournie des activités réalisées par une tierce personne).

### 1. 2. Dimensions aléatoires de la recherche participante

La quasi-impossibilité de rester dans le cadre du protocole initialement prévu apparaît. L'origine de telles divergences avec le protocole prévu interroge les acteurs et les outils méthodologiques mis en œuvre, au sein de l'enquête participante.

Plusieurs raisons justifient une telle déperdition. Non détachée de notre implication de formatrice, la tension est forte lorsqu'il s'agit de collecter des données<sup>231</sup> et de travailler. Cefaï (2003, 546) en dit :

«La situation d'enquête peut être comprise comme une procession de prises et de surprises, de méprises et de déprises où, petit à petit, advient un sens pour l'enquêteur. L'enquêteur est pourvu d'équipements perceptifs et cognitifs qui aménagent son rapport d'immersion et d'implication dans le site de l'enquête. Au cœur même de ses pérégrinations corporelles émergent des indices de pertinence interprétative et pragmatique qui s'ordonnent en un champ d'expérience et en un horizon d'attente. L'investigation est un parcours de décomposition et de recomposition des configurations de ces indices, qui opèrent à même le «bâti corporel» de l'enquêteur, dans la distribution des appuis, des obstacles et des prises qui se donnent à lui dans un milieu écologique. »

Pour l'auteur, l'enquêteur, à la suite des tensions vécues, des obstacles rencontrés<sup>232</sup>, interroge un milieu agissant sur les sujets. L'enquêteur développe l'acuité de son regard et de ses perceptions. Les contraintes aboutissent à des focalisations d'enjeux intenses. Les aléas techniques, à l'origine d'effacement de données, les notes de bord de ces séances auto-construites, identifient cette recherche participante ou d'impliquée.

La sollicitation de l'enseignante à travers des pratiques de chercheuse transforme nos pratiques et notre recherche. De là aussi la motivation à élaborer des pratiques différenciées orales et ou scripturales avec des aides, des écrits de synthèse partielle au tableau <sup>233</sup>.

### 1. 3. Données recueillies et utilisées

Toutes les séances de travail collectées proviennent de pratiques scolaires réalisées dans le temps de classe avec des enseignants titulaires de leur classe de CM2 dans des conditions ordinaires. Trois collectages ne sont pas des séances d'enseignement : des entretiens individuels, des entretiens de groupe réalisés sur deux classes différentes en 2006 et 2007.

---

231 Les mises en route des magnétophones et caméras sont d'une complexité à toute épreuve lorsqu'elles se cumulent à la mise en œuvre du travail ordinaire. Les imprévus sont parfois autant d'occasions qui forcent à différer les séances prévues.

232 Ainsi, pendant plus de six mois des collectages ne sont pas assurés ou pas aboutis, la classe étant perturbés jusqu'à 5 fois en 40 minutes, les aléas des présences des enseignants conduisant à accueillir 4 à 6 élèves de l'enseignant absent. Il n'est alors plus envisageable de gérer à la fois le déroulement de la séance prévu, la collecte des données et la prise en charge d'élèves en plus dans la classe.

233 Nonnon E., 2000, « Le tableau noir de l'enseignant : entre écrit et oral » : Les outils d'enseignement du français, *Repères* 22, 19-38.

Le guidage des tâches est conçu en vue de constituer des ressources pour les élèves, et réorganise la recherche de relations entre des cadres théoriques et des pratiques scolaires.

Ces enregistrements, essentiellement sonores (un seul collectage en vidéo) se déroulent entre mai 2005 et mai 2008 dans 5 classes différentes, dirigées par 4 enseignants. L'enseignante chercheuse intervenant deux années consécutives dans deux collectages de deux classes de CM2 (fin de cycle 3 ou 5<sup>ème</sup> année de scolarité obligatoire) différentes (corpus A.6 et A.8). Dans une classe, une partie des élèves est connue de la chercheuse (corpus A.5).

Les documents établis à propos des classes observées (carnet de bord partiel et ou retranscrit), le travail du maître (établi en amont dans la préparation, et dans la mesure où elle est restituée) sont consultables dans les annexes<sup>234</sup>.

Il est établi a posteriori une trame organisationnelle des différentes séances de façon à pouvoir comparer les séances <sup>235</sup>.

### *1. 3. 1. Parties non-utilisées*

Les principes envisagés au départ de ce travail de recherche, qui n'a pas abouti, sont cependant porteurs de la réflexion commencée il y a plus de quinze ans. Il est nécessaire de construire des situations d'enseignement qui ont des sens plus explicites pour les élèves<sup>236</sup>. Ainsi, la réflexion porte sur la relation entre les savoirs déclaratifs et les savoirs procéduraux. Nous pensons minorer la part d'implicite de nos pratiques scolaires, à propos des activités scolaires normées, par une entrée dans des activités normatives (et moins normée) orales, lues ou écrites. Nous relient des pratiques de référence extra-scolaires et des pratiques plus scolaires<sup>237</sup>.

Notre implication de chercheuse utilise son recul critique de praticienne, au service d'une volonté de changement social de l'exercice de ses responsabilités, confirmée par une inscription dans la formation des enseignants de l'école<sup>238</sup>.

Consécutivement à ces intentions, ceci met à jour des fonctionnements langagiers des élèves que nous n'avions pas pensés aussi élaborés au sein de l'institution scolaire.

### *1. 3. 2. Choix disciplinaires*

Nous n'imposons pas de choix aux maîtres participant au recueil des situations scolaires, bien qu'il soit complexe de travailler sur des corpus disciplinaires diversifiés. Les entrées, de ces recueils de données, décrites et associées à l'idée de culture humaniste, sont à l'origine d'une recherche des points communs. Nous construisons un cadre disciplinaire élargi, rendant lisible

---

<sup>234</sup> Les apports de ces documents complémentaires sont convoqués en tant que données de « première main » pour compléter des manques d'information lors des transcriptions, ou pour confronter différents niveaux de lecture, mais ne sont pas la base d'interprétations significatives, bien qu'ils incitent à des investigations ultérieurement

<sup>235</sup> En annexes introductives pour les renseignements généraux, en annexe au début de chaque corpus pour les séances suivantes.

<sup>236</sup> Notamment en participant indirectement aux travaux INRP sous l'appellation "scienscrit", qui ont donné parallèlement donné lieu à deux thèses (Jaubert et Rebière, 2000), et dont nous avons en partie assuré le terrain.

<sup>237</sup> Les pratiques scolaires, porteuses d'usages sociaux à institutionnaliser peuvent faciliter la construction d'un métalangage. Ce métalangage, moins normé, correspondrait à des contraintes fonctionnelles. Ces réflexions sont assez similaires à celles de Calame-Gippet (2008).

<sup>238</sup> Nous reprenons en partie la définition des aspects participatifs de la recherche action au départ de son apparition en sociologie.

les relations socio-culturelles, et historico-culturelles, au cœur de disciplines reposant sur la notion d'œuvre<sup>239</sup>.

- Échantillon déterminé par les partenaires

Des enseignants ou des chercheurs<sup>240</sup>, rencontrés à l'occasion de projets élaborés en commun et dans notre proximité sont les ressources vives de ce travail. Ainsi, la recherche autour d'un axe séquentiel descriptif, est-elle élaborée dans le cadre d'un autre projet de recherche<sup>241</sup>, qui s'appuie sur des séances produites par des enseignants d'une certaine expertise, ainsi que sur des séances ordinaires et sur des séances innovantes.

- Conditions diverses

Une classe a été enregistrée en vidéo et en bande son, sans que nous y participions, construisant un témoin le plus neutre possible. Il reste des imprécisions pour ce recueil de données quant à l'identification des acteurs. La transcription complète de 30 minutes de collectage de deux séances a occupé deux années.

Du fait de l'échantillon de séances recueillies, il est peu représentatif de l'ensemble des classes<sup>242</sup> au sens ordinaire où en rendent compte les recherches d'une façon générale. Nos constats n'ont qu'une portée limitée, et ne font pas état de pratiques dominantes ou partagées. Ce sont des pratiques ponctuelles, répondant à des contraintes variées, pour lesquelles il est nécessaire d'envisager des outils d'investigation caractérisant ces données globalement.

### *1. 3. 3. Caractérisation de départ unifiée*

Nous avons caractérisé les corpus en référence aux grilles d'analyses issues de Speaking (Hymes, 1967/1972) de données élaborés par de Nuchèze (1995, 1998, 2001). Les cadres de l'action pédagogique qu'elle retient nous semblent assez proche d'une approche conversationnelle, utilisant l'analyse du discours et la pragmatique des interactions. Tous ces critères ne sont cependant pas identifiables. Néanmoins, ils précisent en quoi ces corpus recueillis diffèrent. Ces documents renseignent ainsi chaque corpus (Annexes introductives pages 7 à 10 et 17).

### *1. 3. 4. Acteurs sociaux concernés*

Les enseignants concernés n'adhèrent pas aux vues de la recherche. Cela nous impose, selon les exigences des partenaires rencontrés, la prise en compte d'un travail préalable de collaboration (accepter l'entrée dans une classe d'un œil différent renvoie au partage

---

239 Pour la construction de ce cadre commun disciplinaire, nous renvoyons au chapitre 3 précédent, point 5.

240 Au sein de la sous-section du Daesl (Didactique et anthropologie des enseignements scientifiques et langagiers, équipe langage) appartenant au laboratoire du LaCES (Culture, Education, société) de Bordeaux 2, pour la Mafpen.

241 Projet recherche de 2003-2006 du laboratoire de rattachement, n'ayant pas donné lieu à publication.

242 En effet, il apparaît, lorsque nous établissons la fréquence de prise de parole de l'enseignant, que celle-ci ne renvoie pas aux modèles de Coultard (deux interventions sur trois pour le maître). Ce corpus est caractérisée, par une intervention du maître sur trois, avec des variations selon les phases de la séance. Ceci ne permet pas pour autant d'en déduire un fonctionnement type des échanges quant à ce qui a été analysé dans les corps A.1 et A. 6.

d'univers). Il n'est pas question d'exploiter des données recueillies « de façon sauvage<sup>243</sup> » mais de permettre à chacun d'y trouver son compte. Ainsi, un certain nombre de négociations indirectes vont modifier le travail envisagé, voire complexifier le recueil ou la production des données.

Nous ne comparons pas des pratiques enseignantes pour en établir de plus exhaustives que d'autres, nous cherchons ce qui les oriente, les contraintes auxquelles sont soumises et ce qu'elles nous apprennent lorsqu'elles se heurtent à des obstacles, dont le hiatus.

L'observation en classe est un préalable aux recueils de données sonores (sauf pour le témoin neutre). Identifier les élèves, répondre à leurs questions, assumer une position d'observateur privilégié compréhensif et respectueux, repérer les termes d'adresse utilisés par les maîtres, établir un carnet de prises de notes ou de bord facilitent la reconnaissance des intervenants dans les échanges. La prise de note des pistes d'investigations à poursuivre (perte du thème, détournements, malentendu, implicite latent) s'avère utile.

L'absence de neutralité de l'adulte lors du protocole d'entretien, freine les collectages de données<sup>244</sup>. Le temps mesuré de la thèse ne permet pas de reprendre ce protocole.

#### 1. 4. Définition d'une « recherche-exploratoire impliquée »

Attribuer à un travail de recherche la qualification de recherche exploratoire revient à interroger les méthodologies utilisées pour décrire le champ de l'enseignement. Le cadre expérimental de départ n'est pas complètement réalisable selon nos prévisions de recherche. La lecture des données produites ne prétend ainsi pas à une validité expérimentale ; elle témoigne de la complexité expérimentale dans le champ des sciences humaines à l'école primaire et du long travail préparatoire nécessaire à ces recherches.

##### *1. 4. 1. Facettes multiples d'une double implication*

Notre statut d'enseignante et de formatrice, nous inscrit dans une optimisation des situations d'enseignement proposées aux élèves et ou aux stagiaires. Si aucune de ces situations n'a été réalisée au cours d'action de formation, elles sont cependant réalisées dans le souci d'une adéquation aux demandes institutionnelles, et dans un souci d'efficacité envers tous les élèves.

À ce titre, toute action d'enseignement nous semble relever d'une recherche impliquée, mettant en relation une lecture des pratiques réalisées au cours de l'action effectuée et une prise en compte des éléments de lecture apparus au cours de ces actions. Ces caractéristiques concernent à la fois les apparitions fugitives au cours de l'action et celles plus distanciées (dans le temps, dans l'analyse des traces, dans l'analyse a posteriori) des activités humaines engagées.

Le travail de recherche effectué renvoie à deux dimensions :

- à la mise en œuvre de notions ou de concepts didactiques issus d'un cadre théorique, pour l'importante partie des données qui concerne le champ littéraire (lecture et écriture), sauf pour le corpus scolaire produit à partir d'une séance double en arts visuels<sup>245</sup>. L'extension de

---

243 Ce sont les propos d'un des enseignants.

244 Des biais d'entretien apparaissent (emploi du «tu» nécessitant le recours à un langage réflexif). Ils rendent la prise de parole complexe pour les élèves. Nous décidons de ne pas les retenir, sauf à titre de convocation introductive.

245 On peut imaginer que des effets inverses peuvent aussi s'être produits, quant bien même nous n'avons pas toujours de preuves tangibles pour l'affirmer. Nous sommes en droit de nous poser la question, puisque l'objectif déclaré du maître, c'est de « défendre sa production » et pourrait être de ce fait conçue comme l'objectif de développer des conduites argumentatives à l'oral en arts visuels.

l'étude des données interroge de telles activités et renvoie à la problématique littéraire ou à celle de la langue d'une façon plus élargie.

- cette recherche est aussi ethnographique et ou descriptive, en vue de renseigner des pratiques, dont les données premières sont l'observation du terrain (Est -il possible de restituer une vision objective des choix énoncés, liés à leur faisabilité ?).

Ce travail de recherche interroge la validité que l'on peut attendre des pratiques analysées.

Cependant, ceci ne peut relever d'un dispositif programmé d'actions concertées et organisées au cours d'un dispositif de formation (sauf au sens individuel, lié aux analyses de nos pratiques personnelles, ce qui en ferait une autre sujet de recherche possible). Il n'y a a priori pas de perspectives d'opérationnalisation d'un outil pédagogique en tant que pratique à institutionnaliser.

#### *1. 4. 2. Exploration et objet de recherche*

La recherche exploratoire tente de caractériser des manifestations de hiatus ou ruptures énonciatives potentielles au sein des interactions scolaires en CM2<sup>246</sup> lors de pratiques sollicitant des œuvres à l'école, en particulier littéraires. Cette recherche s'appuie sur l'observation de corpus scolaires oraux mais aussi écrits. Nous étudions des corpus scolaires, comme des objets transformés par la transcription et construit, n'entretenant qu'une relative relation de similarité avec l'objet réel tel qu'il s'est déroulé. La place du chercheur est à cet endroit :

« doublement dialogique ... en vue de comprendre le dire des enfants ... d'interpréter ce qui est présent par de l'absent, le mouvement du discours de l'autre et des autres. (François, 2005) ».

Il s'agit de dégager des pistes à partir d'une recherche descriptive, plus qualitative que quantitative, en vue de qualifier les savoirs de l'expérience<sup>247</sup>. La complexité du champ étudié rend souvent la caractérisation d'étude multiple selon Daunay (2007, 8)<sup>248</sup>. Nous ne faisons pas état de travaux de référence à cet endroit. Des convergences avec des thématiques abordées au sein des colloques<sup>249</sup> confirment l'actualité de nos préoccupations au cours du temps de la thèse.

Pour conclure, nous faisons état d'une recherche exploratoire, pour déterminer des questionnements aboutis et ciblés, focalisés sur un cadre restreint d'activités scolaires. Nous utilisons des procédés évoqués au sein de la recherche, que nous rendons lisibles par des outils. Pour cela, nous tentons de décrire certains des enjeux langagiers des situations scolaires et nous caractérisons du hiatus.

#### *1. 4. 3. Dimensions descriptives*

---

246 Dernière classe de cycle 3 ou 7ème année de scolarité obligatoire.

247 Tardif et Lesard, 1999, « Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels », Bruxelles, De Boeck. En effet, cette recherche, relève d'un savoir pratique. Elle est en général faiblement formalisée, alors qu'elle fonde la professionnalité en tant que corpus de connaissances efficaces pour guider et réaliser l'action.

248 Cependant, l'analyse des auteurs converge pour qualifier le champ des recherches en didactique du français et plus particulièrement de la littérature : des recherches théoriques s'appuient sur des concepts de lecture et écritures littéraires ; une recherche descriptive et prescriptive provient des enseignants eux-mêmes. Or nous ne voyons pas précisément à laquelle de ces deux tendances nous pourrions nous rattacher.

249 Nous citons le 1er colloque de didactique comparée de Genève en 2009, les 11<sup>èmes</sup> rencontres des chercheurs en didactique de la littérature de Genève de 2010, et les publications récentes (2008), qui réactualisent l'intérêt pour les interactions au sein de la classe.

Notre recherche exploratoire s'organise à partir de différents points d'ancrage, dont celui de la description. Les aspects descriptifs privilégiés par cette recherche sont tout particulièrement développés en partie III de cette thèse.

Par description, nous pourrions entendre diverses descriptions possibles, de la plus externe à la plus impliquée, selon différents interlocuteurs et différents enjeux. Ainsi, la séance du corpus 6 dans les dix dernières minutes, peut donner lieu à différentes versions.

Version 1 : Une dizaine d'élèves travaille à leur table de façon autonome. Ils chuchotent entre eux deux à deux, l'enseignante ne s'occupe pas d'eux. Une dizaine d'autres élèves sont assis par terre. Ils regardent un livre à deux et parlent entre eux et avec l'enseignante. Elle leur demande ce qu'ils ont compris de l'album dont chaque dyade vient de présenter une double-page. Ils parlent en continuant de consulter les albums. Parfois elle leur pose une question. Puis rapidement elle leur demande de revenir sur ce qui avait été dit au départ et elle les interpelle à propos du titre avant de les remercier. (point de vue de l'observateur extérieur, centré sur l'enseignante)

Versions 2 : On est assis par terre, c'est la fin de la séance où chaque groupe de deux a présenté la double page qu'il avait choisi ou une autre si elle était déjà prise. Quand il faut dire ce qu'on a compris, il y en a qui disent ce qu'ils ne comprennent pas. On discute en regardant les images qui correspondent à ce qui est dit, on n'a pas tous les mêmes avis, mais finalement, on comprend que le grand-père, il avait le même âge que le pommier et que c'était comme sa vie. Et après, on dit si l'aime et pourquoi, ou pourquoi il a ce titre et c'est fini. (point de vue externe d'un élève, généralisant et distancié)

Version 3 : Assis par terre, je regarde les images où le grand-père dit au revoir à la fin. Daisy ne comprend pas pourquoi il n'est pas mort, le grand-père. Les autres donnent leur avis. Elise lit la quatrième de couverture. Je cherche là où on dit qu'il est mort, mais je ne retrouve pas le passage. On parle du coeur qui bat ou qui ne bat plus, et du pommier, de ce qu'on avait dit au début, et ce qu'on pense maintenant, et du titre. (point de vue externe d'un élève focalisé sur les actions des uns et des autres, à son avis plus ou moins impliqué)

Version 4 : Moi non plus je comprends pas pourquoi il est pas mort le grand-père. C'est pour ça qu'il était inquiet qu'il ne fleurisse plus. Il pourrait être mort, mais je sais pas s'il l'est ou pas, je vois pas la page où on dit que son coeur s'arrête de battre. Après, je comprends pas non plus pour les fleurs. Ce que je pensais au début, c'est pas ça, ça n'a rien à voir avec les feuilles à l'automne. Demain les fleurs, ça veut peut-être dire qu'elles vont pousser après. (point de vue interne d'un élève)

Versions 5 : formulation synthétique de ce qui a été compris de ce livre en vue de préciser la dimension symbolique de la relation entre l'arbre et le grand-père. Projection avec le titre en vue de valider les hypothèses émises. (point de vue d'un enseignant ou d'un observateur informé, orienté en fonction des notions sous-jacentes)

En effet, ces descriptions, multiples, sont relatives à ce qui se passe, à ce que les acteurs en disent, à ce qui en est laissé comme trace dans la reconstitution qu'en fait l'observateur, l'élève, l'enseignant, le chercheur. Pour ces raisons, la description d'un déroulement succinct de la séance se trouve en démarrage des différents corpus. Nous tenons pour description celle qui prend comme support la réalité des dires des partenaires. Ces multiples aspects de la description des situations scolaires sont évoqués au point 5.4 de ce chapitre en rattachant description et situation.

Toutefois, cette recherche n'est pas uniquement descriptive. En effet, d'une part, des enjeux pratiques liés au statut de la chercheuse, en tant que praticienne, se superposent aux enjeux de la recherche. D'autre part, la recherche de marqueurs caractérise les processus langagiers à

l'œuvre des manifestation de hiatus. Elle tente de les décrire. Cette approche ne se réduit pas pour autant à un produit descriptif, elle vise l'explication d'un processus.

#### 1. 4. 4. Dimension d'innovation

Le terme d'innovation dans le champ de l'éducation recoupe des dimensions temporelles et disciplinaires variées. Dans le champ disciplinaire du français, Romian (1973) envisage cette recherche innovation liée à un vaste programme de recherche-action, comme fondatrice d'un rapport entre enseignement et apprentissage, à l'origine d'une didactique du français. Si Barré de Miniac (1999, 13) ajoute qu'il s'agit de préciser le cadre de ces innovations en terme de stratégies déterminant la place des acteurs, dont l'objectif est

« ...d'apporter des esquisses de réponses des problèmes d'enseignement apprentissage, construites dans la classe, opérationnelles dans la classe. »,

nous pouvons qualifier des travaux enseignants d'innovant. Nous questionnons ce qui contrôle cette innovation et sa validité <sup>250</sup>.

Ces pratiques innovantes sont au croisement de transformations. Elles ne font pas partie d'un dispositif de recherche -action, dont nous n'avons pas les moyens. Les pratiques étudiées sont informées et prennent en compte des questions issues de pratiques d'enseignement en vue d'envisager des pistes de réponse.

Ainsi, le peu de documents existant à propos de séances scolaires à l'école primaire s'appuyant sur des pratiques discursives<sup>251</sup> concernant les arts plastiques peut nous faire considérer la qualification de cette séance comme innovante.

Ensuite, nous pouvons considérer la caractérisation d'innovant en relation à la personne qui travaille, et non pas en fonction de notre point de vue d'observateur. En effet, selon quels paramètres peut-on parler de pratiques ordinaires ?

#### 1. 5. Biais idéologiques certains et effets induits

Les enseignants enregistrés dans leurs classes partagent l'idée que le travail scolaire passe par une sollicitation personnelle de l'enfant en tant qu'élève, que l'élève ne peut être considéré en dehors de sa construction sociale d'individu en devenir. Ceci influence probablement leur conception ou leur langage à l'école. Si nous n'avons pas de preuves suffisantes pour

---

<sup>250</sup> De même, Gather Thurler (2004, 99) interroge ces innovations multiformes (au niveau de l'enseignement, des situations d'apprentissages, des formations, des établissements, etc.) par rapport à leur planification et la nature des transformations que cette innovation suscite réellement.

<sup>251</sup> A notre connaissance, et de mémoire, nous pouvons citer : « Construire le contraire d'un carré rose, Parler en arts plastiques aux collégiens de 6<sup>ème</sup> », in Durand-Guerrier V., Héraud J.-L., Tisseron C., 2006, « Jeux et enjeux de langage dans l'élaboration des savoirs », Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pagination inconnue. Les bases d'analyse des pratiques langagières au sein de cet ouvrage ne renvoie pas aux mêmes choix d'analyse discursive, et aboutissent à des conclusions proches quant au travail indispensable du langage pour aborder des notions conceptuelles.

Selon nous, cette caractérisation, délicate à attribuer, est relative à ce qui est connu, à la connaissance des publications à ce sujet, qui ne peut être exhaustive. Le fait que des pratiques orales soient considérés comme porteuses d'enjeux ou de discours argumentatifs dans un champ disciplinaire artistique à l'école primaire, en particulier peut effectivement caractériser cette séance comme innovante.

De même, le travail en littérature associant compréhension et interprétation littéraires au sein d'un débat littéraire, est une question contemporaine qui traverse la didactique de la littérature depuis 2002. Il n'est plus innovant actuellement, il l'a en partie été au moment où il s'est déroulé (2005), il l'est encore quant aux préoccupations de la langue conjointement à celle de la littérature (voir note page précédente).

objectiver ce dernier état de fait<sup>252</sup>, cet a priori reste lisible en filigrane au sein des pratiques scolaires des enseignants.

La part du travail de transcription insérant des annotations peut confirmer cette entrée, le carnet de bord contenant des notes appréciatives, ainsi que toutes les séances planifiées pour la recherche. Une caractérisation des faits retenus comme pertinents par l'intermédiaire des hiatus peut y contribuer, mais elle ne s'y résume pas. Cette caractérisation s'attache à rechercher les origines de son apparition, son développement et la façon dont ce phénomène verbal affecte ou modifie l'environnement interactionnel en classe. Les outils utilisés pour tenter de le faire sont plus ou moins adaptés et ne peuvent pas contenir leur propre suffisance ni conférer à leurs usages une validité suffisante.

Le versant pratique, au sens de la praxis, suivant lequel tout ce travail a été élaboré, fait état de notre conviction et volonté d'améliorer les entrées disciplinaires introduisant des activités plus formalisées. Des choix, matériels et idéologiques, ne sont pas sans effets sur le recueil des données.

Introduire du matériel dans les classes n'est pas sans effets. Si ce sont parfois des effets positifs, induisant une motivation supplémentaire des élèves, ce sont aussi des effets d'adresse ponctuels à notre intention (propos rapportés par les enseignants où ces activités se sont déroulées, cet effet étant par ailleurs connu dans la recherche en milieu scolaire).

Un autre aspect en relation avec les présupposés théoriques ou idéologiques est toujours en arrière-plan des pratiques. Nous n'accordons pas suffisamment d'attention à ce domaine pour tenter d'en mesurer les effets ni envisager recouper des données de façon à s'assurer des interprétations, données par les enseignants eux-mêmes<sup>253</sup>. Les conditions de réalisation assez sommaires et sans accès aisé au matériel ni à des personnes extérieures ont certes limité cette entrée<sup>254</sup>.

D'une façon générale, des inductions d'a priori et de conceptions, influentes sur la déroulement de la recherche sont inévitables. Tenter d'en prendre conscience au cours de ce travail en tant que pratique de recherche réflexive en est l'un des enjeux. Les choix du cadre de référence, des décisions du chercheur, le traitement des productions des données (Bronckart, 2007, 30)<sup>255</sup>, mais aussi les stratégies d'explicitation, d'interprétation et de compréhension (Schurmans, 2006), ont des effets. Ils sont toujours discutables et inscrits dans un genre discursif (la thèse) s'adressant en particulier à des sur-destinataires, conditionnant en partie le cadre de référence.

Aussi tentons-nous de dire, avec Schurmans, que nous défendons une dimension émancipatoire de la connaissance à travers cette recherche, en tant que mise en lumière d'un espace d'action, au titre de

«...configurations de représentations collectives marquées par l'histoire des pratiques et des structures produites par des groupes humains...diversifiés et dynamiques.»

---

252 Il n'a pas été réalisé d'entretien enregistré des enseignants.

253 Cela aurait été possible par des entretiens croisés à partir de bandes vidéo par exemple, sans minorer les difficultés d'interprétation et de choix que cela pose.

254 La plupart des collectages effectués l'ont été sur les 2 heures de temps libres attribués aux maîtres-formateurs pour leur formation personnelle et donc dans un créneau de disponibilité très restreint.

<sup>255</sup> Bronckart dans la même revue (« Les décisions discursives dans le processus de recherche », 28-31), renvoie à différentes interprétations de l'agir au sein de « figures discursives » d'actions issues des productions verbales, qui doivent être interrogées quand aux représentations qu'elles utilisent pour être décrites, interprétées et transposées. Ces représentations individuelles, selon lui, contribuent au développement des représentations collectives, ne participant qu'au « monde formel des connaissances ».



à travers notre « participation à la définition sociale de la réalité. (idem, 82-83) ».

## 1. 6. Question de la validité du travail effectué

Que pensons-nous d'une recherche basée sur des productions de données à la rigueur expérimentale limitée, soumis à des outils construits empiriquement ? Que penser d'une chercheuse enseignante qui soumet ses pratiques à l'étude ? Nous pourrions être tentés d'évoquer le signe d'un nouveau terrain pour la « didactique de la littérature » en tant que discipline de recherche (Daunay et Dufays, 2007, 13) et de son peu de propension à produire des recherches expérimentales (Daunay, 2007, 10).

Pour diverses raisons qui font toujours de la recherche de terrain une recherche de « seconde zone » (moins fiable), nous sommes aussi confrontés à la difficulté de concevoir une dimension expérimentale à notre objet d'étude. Nous précisons que ces perspectives de la validité de nos propos sont le fil rouge de cette partie méthodologique. Ces questions sont envisageables par une mise en perspective du terrain. En quoi la méthodologie apporte-t-elle des éléments explicatifs qui participent de la construction de l'objet de recherche proposé ? En quoi les interprétations que nous élaborons à partir de ces questions de méthodes sont-elles en relation avec les phénomènes de hiatus ? En quoi sont-elles porteuses de dimensions compréhensives de cet objet ?

Nous interrogeons notre objet de recherche le hiatus : que permettent de penser ces questions à ce moment de rupture discursive ? Ce questionnement s'inscrit dans la perspective « d'établir des relations entre pratiques d'enseignement et apprentissage des élèves (Reuter, 2007a, 7). »

Ainsi la restitution des étapes de l'itinéraire de recherche précise les points sur lesquels ces réflexions s'appuient à partir des faits d'enseignement retenus, des transformations qu'ils opèrent sur le réel, et de la conception des situations scolaires d'enseignement.

## 2. Recueil de données effectives et production des données

Dès lors qu'il y a prélèvement dans la réalité de faits plus ou moins perceptibles, il y a participation à la production de données au sens où elles sont fabriquées par le filtre de celui ou celle qui les singularise<sup>256</sup>. Si, lors de l'enquête de terrain, nous écrivons ce que nous voyons, nous ne pouvons laisser penser que « les mots sont les choses » ni « les discours sont des pratiques » pour citer Cefaï (2003, 33).

La recherche de l'enquête qualitative se propose de décrypter en partie la pluralité des logiques d'action des acteurs et des logiques de leurs discours, celles-ci étant profondément liées. Ce que nous aurons à démontrer à travers le recours à la typification réciproque et convergente des thèmes.

Notre travail de master<sup>257</sup>, met en évidence des tendances à la routinisation des formats discursifs, même novateurs. La diversité des solutions discursives proposées d'un genre typifié (narration plus ou moins distanciée) contredit l'uniformité d'un genre attendu. Cette

---

<sup>256</sup> Notre position d'enseignante-chercheuse est à l'origine de diverses tentatives de clarification de nos pratiques enseignantes. D'une part, nous souhaitons expliciter ce qui recouvre implicitement la part cachée ou dissimulée des intentions pédagogiques. D'autre part, cette investigation se propose d'interroger ce qui établirait une continuité entre des pratiques ordinaires au sens usuel du terme, d'en saisir des « topiques » afin d'en comprendre la transformation en objet d'enseignement scolaire et/ou d'apprentissage. Topique est à prendre au sens de système empirique de collecte, à des fins pratiques.

<sup>257</sup> Notamment à propos de l'entrée dans la littérature, à l'occasion de la présentation de livres de leur choix par des élèves à plusieurs moments de l'année 2005-2006 (Annexe 4).

remise en cause la représentation d'un genre discursif attendu, lié au genre de l'activité renvoie, selon nous, à la question des genre de l'activité en relation aux expériences vécues. Au préalable, nous revenons sur les relations entre les faits décrits et leur construction en tant que données.

## 2. 1. Transformations des données ou de leurs traitements

Appréhender des situations d'enseignement est toujours complexe et nous interroge quant à la validité de ce qui est vu, d'autant plus quand ce qui est agité est aussi vu<sup>258</sup>. L'utilisation de données recueillies en milieu scolaire, participe d'une construction d'un objet d'étude qui est en soi une transformation du réel (Pourtois, Desmet, Lahaye, 1993 ; Perrin-Glorian et Reuter, 2006).

Cette construction est à la rencontre de contingences matérielles et sociales qui exigent, pour être mises en place, d'objectiver des faits comme autant de descriptions outillées. Ainsi rendrons-nous compte de ces faits comme reconstruction intellectuelle, qui propose une certaine relation au réel. Cette relation au réel<sup>259</sup>, pour être mieux approchée au sein de l'activité enseignante, renvoie à ce que l'on peut tenter d'appeler une clinique de l'activité ou une étude du travail des pratiques, voire une approche comparée.

## 2. 2. Construction d'une clinique de l'activité enseignante

La préoccupation d'un fondement didactique concernant à la fois les enseignements et ou les apprentissages et les observations des chercheurs est réelle depuis au moins une dizaine d'années. Des travaux à ce sujet sont issus de la psychologie du travail et de certaines disciplines. D'une façon générale, la clinique de l'activité, sous des formes très variées, vise à dépasser le cadre ordinaire d'une lecture interprétative de l'activité en lui accordant un statut à part entière.

Dans le champ de l'enseignement, dès 2000, Leutenegger (2000, 209-250) envisage une approche clinique du didactique (en mathématique) en relation avec un double système didactique (rattaché à l'observation interne et externe)<sup>260</sup>.

Ce sont des signes pour l'observateur qui sont des objets scolaires, et qui deviennent des objets empiriques, à la fois objet de l'école et objet du chercheur. Des faits sont transformés en événements reconstruisant une réalité pour l'observateur en les rendant des objets

---

258 Vu est alors à prendre d'un point de vue subjectif.

259 Une part importante du dispositif envisagé au départ n'a pu être assumé dans des conditions satisfaisantes. Les transcriptions et la transformation des données ont été un temps de travail plus long que celui estimé. Le choix de différer les autres travaux de recueil de données est impossible, une limitation importante du temps de la recherche, par la contrainte de la pratique d'enseignement est réelle. Les contingences matérielles et sociales sont telles qu'il est peu réaliste d'attendre que tous les facteurs soient réunis pour pouvoir procéder aux collectages envisagés. Nous estimons que l'approche d'une scientificité pratique ne se mesure pas uniquement aux conditions de réalisation des séances d'enseignement, mais aussi aux conditions de traitement auxquelles ces séances d'enseignement sont soumises.

260 L'approche clinique permet une lecture des objets et du temps didactiques qui prennent en compte à la fois une lecture interne des faits significatifs (ibidem, 217) et une lecture externe (liant les interprétations de l'enseignant et l'interprétation du chercheur à propos des phénomènes didactiques). Les travaux de l'auteure prennent appui d'une part sur le contrat didactique, en analysant les systèmes de contraintes et des possibles des tâches proposées, supposées faire progresser le savoir. D'autre part, il s'agit de penser l'interaction du chercheur avec son objet d'étude.

observables<sup>261</sup> sur le long terme. À ce titre, Leutenegger (2003, 570) approche les difficultés scolaires comme étant liées à un « fonctionnement paradoxal du contrat », où il n'y a pas de possibilité de « réorganisation cognitive », mais au contraire, « une stabilisation des sources de l'erreur ».

### 2. 3. Travail des pratiques

D'autres auteurs (Blanchard-Laville, 2001, Clot, 2005, Grossen & Salazar Orvig, 2006) élargissent ce champ d'investigation, en mettant en place des entretiens (croisé ou non, auto-confrontation, instruction au sosie, etc.) comme moyen d'investigation à relier aux observations de terrain<sup>262</sup>. Selon Clot (2005, 10) :

« Les contraintes de la réalisation deviennent alors les ressources pour le développement du réel au-delà du réalisé. »

Bien que ce cadre d'observation ne soit qu'en partie celui que nous avons suivi, nous envisageons en quoi ces apports nourrissent notre réflexion.

### 2. 4. Réorganisation temporelle à travers l'action de recherche

Nous situons l'action (des pratiques langagières à l'endroit d'une conversation scolaire) dans un autre cadre que celui de son déroulement usuel (une classe). Le cadre de la recherche en fait un objet d'observation, (la notion de hiatus). Nous en disposons, en vue d'explicitier des manifestations de l'activité enseignante (des rétro-actions à ces manifestations de hiatus). Nous organisons différemment le déroulement de l'activité, nous déplaçons les sources et les manières d'organiser les faits devenus des événements (une manifestations de hiatus). Nous transformons des objets du réel (des pratiques langagières) en objets observables (la cohérence discursive), dont il s'agit d'apprécier les contraintes de réalisation (conditions d'émergence des hiatus). Nous soumettons ces contraintes, à l'épreuve d'une reconstruction des faits. Elles doivent faire la preuve de leur validité en tant que ressource pour le développement d'une autre perception du réel (une certaine problématisation).

Cette approche envisage des entrées internes et externes de ce que nous observons : la prise en compte de liens et de relations à rechercher, différents niveaux de lecture des événements, et la prise en compte des sujets que l'activité transforme.

Dans le cadre scolaire, la lecture des événements peut-elle ne pas dépendre du cadre disciplinaire ? À ce titre que nous orientons notre réflexion : qu'est-ce qui pourrait informer une dimension générique au sein des activités scolaires ?

### 2. 5. Approche comparative

En recherchant des points communs à travers différents corpus disciplinaires scolaires<sup>263</sup>, nous inscrivons notre objet de recherche dans le champ de la didactique comparée (Mercier,

---

<sup>261</sup> Le protocole alterne une séance enregistrée et un entretien avec l'enseignant à partir des faits observés. Ainsi, des faits particuliers, reliés à des phénomènes plus généraux, renvoient aux objets d'enseignement à leur conception didactique, voir épistémologique.

<sup>262</sup> Si l'on provoque ainsi une action, qui se détache de l'activité en quelque sorte, en vue de développer les rapports qu'entretient le sujet et son activité, le croisement des points de vue des confrontations ou des interactions qui en sont issues mettent en évidence des contraintes de la réalisation (objectives ou pas).

<sup>263</sup> L'idée de corpus disciplinaire scolaire est caractérisée en partie 2, chapitre 1.

Schubauer-Léoni & Sensevy, 2002). Elle nécessite selon Schubauer-Léoni et Leutenegger (2002, 230-231) :

«...le biais des systèmes théoriques et conceptuels qui sont ceux des didactiques des disciplines et qui emprunte les délimitations institutionnelles et les différents lieux du didactique... particulièrement au(le) processus de négociation du contrat didactique et à celui de transposition didactique ».

Ainsi, l'étude comparée, au titre de démarche comparative, sollicite la comparaison de faits qui sont dépassés par leur simple description (le marqueur du hiatus) en vue de rechercher l'explication et ou la compréhension de la relation entre ces événements identifiés dans différents lieux (différentes disciplines).

Cette approche nous demande d'identifier précisément comment inscrire une discipline, le français, dans un cadre qui n'est pas nécessairement celui de ses origines, à titre d'investigation préliminaire, en relation à la discipline des arts visuels.

Nous choisissons, en fonction des données dont nous disposons et en fonction de notre objet d'étude, la notion de hiatus, une investigation à dominante exploratoire. Nous organisons un questionnement à partir des données recueillies, centrées sur la construction du sens et des significations, ainsi que sur les actions de langage et l'activité langagière. Les données produites, basées sur des pratiques de classe, sont le lieu de descriptions entre l'observation et l'étude des données, en vue de rechercher des logiques d'action et/ou de fonctionnement toujours reconstruites a posteriori.

Cette investigation, à propos de la recherche d'écarts, contribue à la caractérisation des phénomènes de hiatus afin d'établir quels marqueurs significatifs permettent leur repérage. Ce hiatus est perçu ou non perçu par les acteurs, est inscrit dans une situation scolaire à définir. Pour être utilisables, ces recueils de données sont le lieu d'une transformation ou d'une construction en tant que corpus et en tant que description d'une situation.

### **3. Construction des corpus**

Le travail de construction, de gestion et d'utilisation d'un corpus est long, lourd et coûteux. Nous explicitons des choix réalisés au cours de l'organisation et de la transcription de ces textes oraux, car en effet les constructions de données élaborées à partir de leur recueil sont à même de permettre une localisation des manifestations de hiatus.

#### **3. 1. Désignation et indexation**

Nous précisons la nature du corpus recueilli (corpus d'entretiens ou corpus disciplinaires, les lieux de recueil, la date, les intervenants concernés). Nous renseignons au départ de chaque corpus une fiche technique avec des informations concernant la durée et les interventions, particulières s'il y a lieu, en introduction de chaque corpus dans les annexes.

L'anonymisation effectuée garde les trois ou quatre premières lettres du prénom des élèves et leur relation à des origines culturelles. Pour un élève, la présence du micro a donné lieu à un masquage supplémentaire, cet élève ne souhaitant pas être reconnu. Lorsque l'identification n'est pas possible sur plusieurs échanges consécutifs, le locuteur est précisé par une lettre X, X exposé ou annoté d'un numéro. L'enseignant est noté M (maître indifféremment pour maîtresse ou maître à l'école primaire). La chercheuse est notée I pour intervenante, ou si elle prend la parole ailleurs que dans sa classe. Pour les entretiens, la chercheuse est notée E.

#### **3. 2. Transcription des données**

La langue parlée, réduite d'une certaine façon à l'oral (la dimension de langue devenant annexe), est encore une fois réduite dès sa mise en mot écrits<sup>264</sup>. En effet, une transformation, même dans l'intention de mieux pouvoir se pencher sur cette réalité orale, s'effectue à partir de choix difficiles à objectiver totalement. La tentative de « normalisation » de la langue parlée en se calquant sur la langue écrite, se retrouve dans les saisies (informatisées ou non). Comment apprécier les inflexions de voix, les hésitations, les reprises, les places de mots qui renvoient à des usages spécifiques de l'oral<sup>265</sup> ? La transcription opère une première modification sur les matériaux de départ. Cette première interprétation renvoie à des représentations, aux conséquences complexes à envisager dans un premier temps. Culioli précise que la transcription des données ne suffit pas, qu'il faut l'éclairer par des préoccupations qui renvoient à l'envie de « comprendre ce qui se passe (Culioli, 2002, 132-133) ». Nous envisageons les avantages et les limites des transcriptions et ce que nous cherchons à comprendre. À quoi ces écarts de sens et de significations entre partenaires renvoient-ils lors de l'apparition de ces manifestations de hiatus ?

### 3. 2. 1. *Techniques de transcription*

La volonté de rester au plus près des énoncés réels est entamée par les questions qui se posent à celui ou celle qui transcrit. Quelle garantie donnons-nous d'une transcription fidèle ? Si le temps passé à transcrire fait état d'un premier critère<sup>266</sup>, les reprises variées, les relectures, les confrontations de données constituent des pistes d'interrogation concernant ces transcriptions. Ainsi, les amorces, les reprises, la mise en page de l'oral doivent-elles s'écrire de façon linéaire ou respecter le retour sur les énoncés en train de se faire ? Notre choix linéaire, est contraint par la quantité de corpus. Au cours du travail de transcription, le retour sur les données motive des changements de perspectives : nous ne rétablissons pas de phrases car le découpage de la langue parlée a peu de points communs avec celui de la langue écrite. En effet, même si Blanche-Benvéniste précise (1997) :

«C'est toujours en reconstruisant ce que le locuteur a voulu dire que nous parvenons-plus ou moins bien à percevoir ce qu'il dit. (idem, 27)»

aucun moyen audio-métrique ne nous permet d'assurer l'usage d'un ton descendant pour clore une phrase, critère éminemment lié à la lecture de l'écrit.

Une transcription manuelle, à partir de l'écoute à l'oreille (au casque) est poursuivie en permanence, les possibilités de transfert sur disque et les reprises en boucle n'ont pas apporté suffisamment de différence dans le traitement des données pour faire l'objet d'un recours systématique. La quantité de bruits parasites, éliminés facilement par l'oreille, ne nous permet pas d'envisager l'utilisation d'un programme de décodage informatisé<sup>267</sup>. Une tentative de correction, à partir des logiciels de transcription en corpus écrits, a été plus fastidieuse que le travail de transcription (ces logiciels ont cependant évolué). Ces procédés, artisanaux, nous sont aussi plus familiers.

---

<sup>264</sup> Comme le dit Mondada (2008 b, 79) de la transcription : « ... elle essaie de rendre saisissable et reproductible un moment labile disparu après son occurrence.»

<sup>265</sup> Blanche-Benvéniste C., 2005, L'étude grammaticale des corpus de langue parlée en français, in Williams G. (dir.) *La linguistique de corpus*, Rennes, PUR, 47-66.

<sup>266</sup> Ce travail de transcription, étalé sur trois années, constitue un rapport entre la donnée collectée et la donnée transcrite devenant dix à douze fois son temps d'enregistrement.

<sup>267</sup> Les premiers travaux de transcriptions ont été élaborés en 2005, il en serait certainement différemment actuellement.

Ceci pose la question de l'objectivité des données, et de la relation établie entre les données de départ. Des corrections, des éliminations, des sélections s'y opèrent. Le corpus n'est valide que s'il est un objet construit. Ainsi ne représente-t-il pas la réalité, mais une relation de transcription de cette réalité selon des modalités à préciser au sein d'une mise en texte.

### 3. 2. 2. *Mise en texte de l'oral*

Notre préoccupation, s'appuie en grande partie sur la table des conventions de transcription proposées par Blanche-Benvéniste (1997, 34, annexe page 5) et allégée.

Cependant, nous ne choisissons pas un axe de classement du « parlé ». Nous n'envisageons pas la grammaticalité ni la syntaxe des propositions faites par les élèves, et encore moins celles des enseignants (qui montrent certains usages sont délicats à traiter). Aussi, le retour sur les transcription au moment du travail d'édition<sup>268</sup> est-il impossible en tant que nettoyage facilitant la lecture.

Les questions envisagées par le « français parlé » ne sont cependant pas sans effet sur notre travail. Nous interrogeons des usages qui ne font pas de la langue écrite une référence en terme d'analyse. Ainsi, les analyses effectuées à partir des ruptures de construction sont habituellement évacuées des corpus. Considérées comme des «scories» de l'oral, elles relèvent la plupart du temps de télescopages selon Gadet (1991, 72), mais jouent, selon nous, un rôle particulier à l'école. D'autres phénomènes comme les saturations (ibid.), précisent des modalités de fonctionnement différenciées de l'oral et de l'écrit. Nous n'avancions pas que ces fonctionnements sont sans problèmes, nous les considérons autrement que comme des formules figées. L'hybridation des langues (langue familiale/ langue scolaire) et des registres de langue (langue familière/ langue élaborée) conforte l'hypothèse de télescopage syntaxique. Cette hypothèse se retrouve, par exemple, lorsqu'il s'agit, pour de jeunes enfants, d'utiliser des constructions subordonnées, qui et que devenant substituables. La priorité de l'objet de cette recherche n'est pas seulement le hiatus dans sa dimension sens lexicale ou syntaxique, grammaticale (encore qu'elles puissent y participer). C'est ce qui rend cette rupture énonciative visible ou pas, les suites qui y sont données, qui nous guide, en tant que modalités de transcription participant à la lisibilité du phénomène que nous étudions.

### 3. 2. 3. *Transcriptions choisies*

Nous choisissons des modalités de transcription qui sont un compromis. Entre des réalités matérielles et une volonté de faciliter l'accès à la consultation des données recueillies, nous laissons une partie de leur traitement apparent. Nous ne superposons pas différents niveaux de lecture des propos recueillis en prenant en compte sur des portées différentes l'intonation, les accentuations, les pauses, les mots ou locutions, les superpositions de contenus. Nous justifions notre position.

- Différents modes de transcription selon des arrières-plans différents

De nombreux travaux réalisent des transcriptions d'oraux scolaires. La polémique récuse la pléthore des modes de transcription. Nous avons consulté divers travaux<sup>269</sup>, des choix réalisés dans des articles proposant des corpus d'origine scolaire (Mondada, 2000, 2008).

---

<sup>268</sup> Nous renvoyons à la rubrique 3. 5. 1. à suivre à ce propos.

<sup>269</sup> Dont Cosnier et Kerbrat-Orecchioni, Roulet, Bouchard, en 1987, les travaux du Gars dans des extraits de la revue du Français parlé, Blanche-Benvéniste, 1997, Bilger, 2008.

L'adéquation des modes de description aux objets étudiés reste d'actualité, ainsi que l'impossibilité de comparer des objets établis sur des bases différentes<sup>270</sup>.

Pour davantage de clarté à ce sujet, nous étudions un traitement déjà réalisé (Weisser, 2007). Nous identifions des présupposés possibles, en prenant en compte ces facteurs en deux étapes. L'une explicite des choix effectués, l'autre expose nos réticences (qui ne relèvent pas seulement d'un cadre théorique à construire à ce sujet, mais d'un positionnement éthique). La similitude des supports (genre argumentatif) guide en partie le choix de ces références.

#### - Plusieurs lectures possibles d'une transcription

Lors de débats argumentatifs<sup>271</sup>, à propos de la validité des productions des élèves, l'évolution des discussions est suivie à partir d'un scénario conversationnel et de ses structures (référence faite à Trognon, 1999)<sup>272</sup>. Le choix d'un modèle issu de la pragmatique conversationnelle<sup>273</sup>, induit une conception mettant en concurrence une analyse conversationnelle et une analyse des discours qui reposent sur la portée des actes de langage. Pour les analyses conversationnelles, les actes de langage sont établis en vue d'un succès illocutoire à la suite de plusieurs tours de parole.

En parallèle, l'analyse croisée, effectuée par Bouchard (2003) élargit la caractérisation de la situation scolaire autour de trois dimensions que doivent envisager les descriptions des situations d'enseignement. Une première dimension oralo-graphique précise les relations entre l'oral et l'écrit sollicitées au cours du travail scolaire, une deuxième dimension planifiée<sup>274</sup> fait état des prévisions et des réalisations des activités, une troisième dimension praxéologique, identifie le rôle des objets et des actions. Ces dimensions, en interaction, permettent de suivre le cours de l'action pédagogique. L'approche, partielle dans les travaux de Weisser (2007), comprend ces deux dernières dimensions.

En utilisant les analyses de discours, la poursuite de l'échange est liée à la production et à l'interprétation. La continuité des échanges sollicite ainsi des principes de cohérence et de pertinence, et vis à vis desquels nous reconnaissons qu'il s'agit d'une visée à atteindre, à l'école.

Un autre modèle utilisé par Weisser, issu de la logique naturelle, focalise l'attention sur l'opération portée par un faisceau d'objets, dissociant les plans cognitif et rhétorique, pour reconstruire les schématisations des divers locuteurs.

La différence de « grain » d'analyse évoquée par le biais de ces trois modèles renvoie cependant à des notions issues en priorité d'une linguistique pragmatique, en vue de rechercher des mouvements mésogénétiques, chronogénétiques et topogénétiques, à interroger en relation à la transposition didactique (Chevallard, 1991) au sein d'un champ disciplinaire.

---

<sup>270</sup> Nous avons envisagé utiliser un corpus déjà transcrit et d'origine disciplinaire attestée pour tester les hypothèses d'identification des hiatus et la recherche de leur fonctionnement, ce qui serait un réel enjeu quant à l'intérêt de cette notion et qui ajouterait à de sa validité.

<sup>271</sup> La proximité de la thématique discursive avec nos corpus est aussi à l'origine de cette focalisation.

<sup>272</sup> Trognon a été un des promoteurs d'une logique interlocutive (1999) au sein d'une analyse interactionnelle conversationnelle (1993) ; définie à partir de 3 principes (localisation, surdétermination, processualité) au sein de l'activité socio-langagière.

<sup>273</sup> Nous nous référons à la pragmatique conversationnelle, définie par Kerbrat-Orecchioni, 2001, (éd. 2005), *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Armand Colin ; et selon Kerbrat-Orecchioni, (2004, 17). Elle est à l'origine des analyses pragmatiques des ethnométhodes (fondée par Sacks).

<sup>274</sup> Nous employons planifié au sens général de Hoc (1986, 1987), cité par Richard J. F.(1990, *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand et Colin, 317), en vue de guider l'activité, du fait qu'elle est anticipée et schématisée.

- Choix discutés

Le découpage phrastique des énoncés<sup>275</sup> induit une représentation des actes de langage qui interfère avec les constructions du discours écrits d'une part et qui, en identifiant une succession de présentations de temps t, t', t'' ne peuvent plus montrer l'intertextualité des énoncés ainsi transcrits.

Cette réduction, qui a des avantages, n'est pas adéquate avec notre volonté de suivre le procès discursif. Rien ne présage pour autant de la logique ou de la possibilité des voies que nous empruntons.

Selon nous, les principes de cohérence et de pertinence, ne sont pas permanents, et les plans cognitifs et rhétoriques sont liés. La finalité, suivie par Weisser, convoque des moyens qui ne sont peut-être pas tous compatibles entre eux. Ceci ne préjuge en rien de la qualité des conclusions apportées par ces travaux. Ces usages nous rendent prudents et nous précisons nos choix.

### 3. 2. 4. *Choix de transcription*

Différentes possibilités, testées lors de présentations de travaux, nous font adopter une position restant proche du travail de recherche, notre choix d'exposition prenant en compte l'oralité à redonner aux corpus, en même temps que son support transcrit.

- Transcription orthographique et non syntaxique

Nous partageons une grande partie des commentaires établis par le groupe aixois de recherche, mais pour des raisons déontologiques de construction des corpus à partir d'entretiens, nous considérons que les propos scolaires ne reposent pas sur une finalité similaire attribués aux échanges au cours d'entretiens en vue de recueillir la conversation optimale d'un locuteur en situation duelle qui préside au départ de ces travaux.

Nous optons pour une lecture adoptant une transcription non phonétique avec une mise en mots qui parfois pose problème dans les choix orthographiques<sup>276</sup>.

La recherche d'une structuration des propos par une mise en page permet de rétablir une certaine organisation et des tentatives de retour sur des propos en vue de les rendre plus explicites, comme dans l'exemple de transcription suivant :

Exemple du corpus A.7.2. Échange 144 de Romian :

Moi je suis pour des questions plus dures  
c'est bien parce que ça peut  
ça peut dépendre peut-être de l'intérieur du débat (1)

---

<sup>275</sup> Ce découpage facilite grandement la lecture des énoncés (d'après Weisser), mais les interprète selon nous de façon abusive en partie aussi, même si l'auditeur en présente les bénéfices. Nos constats nous font être prudente à ces endroits. En effet, trop souvent l'établissement de la ponctuation est aléatoire et obéit davantage à une conception écrite du texte qu'à une mise en mot propre à l'oral.

<sup>276</sup> Nous précisons nos interrogations en note de bas de page, notamment avec qui et qu'il, mais aussi avec y a au lieu de il y a), rétablissant les pluriels (qui ne sont pas phonétiques et qui sont parfois impossibles à établir) n'adoptant pas de découpage en unités phrastiques. En effet, après une relecture précise du premier corpus, nous ne pouvons pas toujours avec certitude préciser le début et / ou la fin des phrases, pour lesquelles il faudrait se baser sur les intonations descendantes. Or rien ne nous permet précisément d'identifier l'inflexion à l'oreille de manière fiable, surtout en ayant à faire à des propos d'enfants. Il nous semble en effet illusoire de rechercher un découpage phrastique avec des enfants, d'autant plus que cette réalité est loin d'être un apprentissage que l'on peut considérer comme établi en terme de connaissance effective à cet âge de façon uniforme, relevant essentiellement de la langue écrite et non pas parlée.



mais des fois ça peut avoir un peu plus de euh de côtés	(2)	
et ça va	(3)	
parce que dans la tête aux personnes y a qui arrivent pas	(4)	
et si on met une question plus difficile		(5)
parce que y a deux ou trois qui arrivent bien	(6)	
par contre peut-être que ça va le débat		(7)
il va devoir le débat		(8)
Il va pu y avoir de débat		(9)

Ce principe, complexe et long à établir, permet d'accéder à des structures récurrentes, ne sera développé qu'en fonction des besoins. Il montre l'articulation complexe des propos qui va jusqu'au changement net de position de Romian<sup>277</sup>.

Quand les intonations sont franchement identifiables pour les questions, nous les notons en italique et entre parenthèse, elles facilitent indéniablement la compréhension. De même, des indications de déplacement ou des informations concernant le déroulement des activités sont ajoutés entre parenthèse et en italique.

#### - les pauses et les hésitations

Nous identifions des pauses en fonction de leur durée chronométrée manuellement selon de trois durées: 10 secondes, 20 secondes, 30 secondes, symbolisées par un trait oblique à chaque dizaine<sup>278</sup>. Les durées des silences plus importantes sont précisées entre parenthèse.

Un certain nombre de phénomènes phatiques ou d'hésitations, de locutions sont transcrites au plus près de ce qui est entendu. Il n'y a pas de volonté de stigmatisation en transcrivant « bein » au lieu de bien. L'identification du registre de langue, niveau dit stratique (Blanche-Benvéniste, 1997, 51) n'a pas été notre priorité. Selon nous, des tentatives d'énonciations non abouties sont autant d'indications qui mettent sous tension les énoncés participant de leur élaboration, dont Blanche-Benvéniste dit :

«...les locuteurs ont à résoudre, sur le champ, dans le temps de la production, quantité de problèmes sémantiques difficiles. Les principaux indices de cette activité sont révélés par les apparentes hésitations et répétitions : autant de gêne pour qui s'intéresse à la production de langage automatique, mais autant d'indices précieux pour qui s'intéresse à la production de langage (2005, 55).».

Aussi remarquons-nous que les usages des pauses et des hésitations rendues apparentes par les interjections en « euh » ou « heu » ne sont pas visibles à la même fréquence dans les différentes classes. Ces pauses ou hésitations ne se suivent pas toujours de la même façon, sans les avoir comptabilisées<sup>279</sup> précisément. Au départ de l'étude, ce détail est de faible incidence. Or nous constatons, lors d'un retour sur les données, que ces manifestations ne sont pas suivies des mêmes effets. Si « euh » est suivi d'une pause, la parole est perdue par le locuteur ; alors que si la pause intervient avant la marque de l'hésitation, le locuteur peut poursuivre.

277 Les opérations langagières nous semblent considérables et ci-dessous reconstruites :

(1) reprise, modification, focalisation, (2) retour sur un cas particulier, (3) reprise non aboutie, (4) prise n compte des actants, (5) reprise du départ, (6) spécification d'une partie des actants, (7) opposition et transformation, (9) évocation des conséquences.

<sup>278</sup> Ces repérages de pause, arbitraires, sont très importants et leur côté artisanal au chronomètre ne permet pas d'apprécier davantage de fiabilité. Or ces durées correspondent à des silences et non plus à des pauses.

<sup>279</sup> Nous n'avons par ailleurs pas de moyen de mesurer ces pauses, celles prises en compte étant trop longues.

Des recherches confirment ce constat. Candéa<sup>280</sup> précise que la pause, si elle peut être caractérisée de différentes façons, est en relation avec d'autres manifestations langagières, tels que l'allongement vocalique (le son précédent ce «euh») qui traduit un malaise dans la formulation (Morel et Danon-Boileau, 1998, 20). Ces manifestations sont des marques du travail de formulation. De cette façon s'effectuent, au sein des reformulations, des auto-corrrections immédiates. La durée et le placement de ces pauses seraient en relation avec leurs fonctions. Ainsi les pauses organisent plus ou moins la suite des propos (Candéa, 2000, 434-435). Ces manifestations ne sont pas les seules qui nous incitent à orienter notre recherche autour des reformulations. Elles seraient un moyen possible de localiser les hiatus. D'autres moyens renforcent le langage oral, les manifestations gestuelles par exemple.

#### - Des précisions gestuelles

Dans une classe, à la fin des travaux de recueil (2007) qu'il a été remarqué l'importance des gestes des élèves selon des modalités différenciées, au cours d'une seule activité. Si l'on ne peut nier que l'attention de l'auditeur est aussi fonction de ce qu'il voit, nous précisons qu'il est difficile de tout prendre en compte au cours d'une transcription audio. Nous faisons état de ce travail particulier jugé pertinent sur le moment.

Lors d'un travail complexe sur l'album *Yakouba* (Dedieu, 1984), le premier groupe d'élèves<sup>281</sup> rend compte du point de vue de Yakouba en argumentant au sujet des propos prêtés au lion. Antony reprend des propositions d'un contrat tacite, complexes à interpréter. Sur l'instant, il semble évident qu'il reformule les propos du lion. Il effectue des gestes de la main et réalise des effets de voix. Les mains le long du corps remontent au niveau des coudes et viennent s'exposer paume au-dessus de façon lente et en s'écartant sur les côtés (l'offrande messianique en version minorée). Chaque terme des propos donne lieu à l'insistance d'une main, alternée avec l'autre au propos suivant. Cette adéquation des gestes et des dires a un instant suspendu le temps, le rendant élastique comme le ralenti des films. La surprise du récepteur privilégié qu'est à la fois l'enseignante et la chercheuse a permis de façon à peine perceptible d'observer les autres élèves auditeurs qui suivent des yeux, comme médusés, hypnotisés par les gestes des mains.

Juste après, un autre élève, Nasser, dans des propos plus confus, qui sont identifiés comme une tentative de reformulation moins aboutie que celle qui précède mais tout aussi complexe, passe une partie de son explication à regarder ses mains et à tenter de les déplacer au fil de son discours. Ses hésitations traduisent les moments de changement de position des mains. Nous pensons que cette double charge énonciative, corporelle et linguistique, lui pose problème.

Un troisième élève Franck, dans la suite du débat, alterne des mouvements de nature différente en direction des auditeurs. D'un mouvement large dirigé vers l'avant, la paume vient au-dessus du niveau des coudes, un peu lancée ou projetée vers l'avant plus que sur le côté. Puis le mouvement des paumes alterne le dessus-dessous, rapidement lors de sa réponse (comme on le fait pour signifier plus ou moins). Après la mise en cause de son interprétation, les gestes s'amplifient, mais dans un rythme saccadé.

Ces constats nous amènent à envisager trois directions :

- L'importance des signes para-verbaux participe très certainement de la focalisation de l'attention, tant du point de vue de l'enseignant qui attire l'attention des élèves, que du point

---

<sup>280</sup> Thèse de linguistique de Candéa M, 2000, Contribution à l'étude des pauses silencieuses et phénomènes d'hésitation en français oral spontané, consultable sur [http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/pages\\_personnelles/maria\\_candea/candea-these/1\\_texte-these.pdf](http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/pages_personnelles/maria_candea/candea-these/1_texte-these.pdf), consulté en décembre 2008 et août 2009.

<sup>281</sup> À titre complémentaire, consulter la notice descriptive de la séance en annexe.8.

de vue des élèves, entre eux ou envers l'enseignant. Une lecture selon différents modes de codage (Mondada, 2008 c) des activités serait à envisager. Des transcriptions utilisant ICOR<sup>282</sup> permettent d'ajouter des notations concernant des gestes repérés par rapport à une production verbale ou par rapport au temps du déroulement de la séance et fondent de ce fait une lecture multimodale.

- L'intentionnalité adopte des voies multiples et ne pose pas de problèmes particuliers. Elle ne s'apprend pas à l'école de façon spécifique<sup>283</sup>, mais elle s'essaie manifestement lors de telles occasions. Cette gestuelle participe probablement de l'influence de la position de locuteur vis à vis du groupe classe.

- Nous ne développerons pas davantage la possibilité d'une inadéquation entre les mots et les gestes, elle est cependant envisageable, en tant que rupture d'un discours et d'une gestuelle, à l'identique d'une manifestation de hiatus.

D'autres variations sont perceptibles à travers l'intonation, sans qu'il s'agisse pour autant d'une intonation montante ou descendante indiquant éventuellement une fin de phrase.

- Des variations de l'intonation

Les variations d'intonation dans le corpus cité précédemment sont particulières lors de la reprise de propos dans ce qu'on pourrait appeler du style indirect rapporté. Cet effet de lecture est bien connu lors des lectures oralisées en milieu scolaire, où l'implicite requis est de faire « comme si on était en situation »<sup>284</sup>. À ceci près que ces propos sont inventés ou créés comme étant celles du lion anthropomorphisé, de *Yakouba*, du père des guerriers ou d'autres personnes de la tribu. Ces passages peuvent contenir une succession de différents actants du récit qui parlent. Un geste léger de la main appuie chaque fois le moment où s'effectue le changement de voix, lié au changement d'actant. Ce procédé, apparu pour la première fois en classe de façon autonome, a été ultérieurement repris de façon moins explicite, des questions demandant des précisions sur « qui dit quoi » en attestent.

Très certainement, il pourrait y avoir un champ d'investigation à poursuivre<sup>285</sup>, ce que nous ne ferons pas par manque de moyens, en de visualisant à la fois le champ des locuteurs et le champ des auditeurs, reliant des tables d'analyse sonores ou des programmes d'analyses automatisés aux images des scènes.

Ces précisions sont portées en italique et entre parenthèses dès lors qu'elles sont notées dans le carnet de bord que nous tenons.

La variété des supports transcrits utilisés comme données amène à prolonger la réflexion à ce sujet en relation aux choix effectués quant à ce qui est transcrit.

---

<sup>282</sup> La convention ICOR est consultable à partir de l'URL suivante : [http://icar.univ-lyon2.fr/ecole\\_thematique/tranal\\_i/documents/Mosaic/ICAR\\_Conventions\\_ICOR.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf) . Ces conventions ont en partie participé à la construction du corpus dénommé CLAPI.

<sup>283</sup> Comme le note Coletta (2004, *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans, Corps, langage et cognition*, Mardaga, chapitre 5, 159) lorsqu'il envisage des « kinèmes » en tant que participation corporelle associée à la parole.

<sup>284</sup> Ceci ne se retrouve pas dans des lectures théâtralisées ni dans toutes les lectures de contes effectuées par des professionnels acteurs en particulier. Les conteurs interrogés ont justifié leur choix par la liberté d'interpréter les dires pour l'auditeur (aucun contrôle de sources possible). Des essais de lecture neutre en classe ont provoqué des difficultés à comprendre pour certains élèves (passage neutre lu d'abord, passage lu ensuite avec intonation, question de la compréhension posée après chaque lecture, la reprise de la lecture pouvant induire d'autres facteurs...).

<sup>285</sup> Nous ajoutons ceci, d'autant plus que les marquages intonatifs sont propices à la compréhension des énoncés -en particulier les énoncés sarcastiques, plus complexes probablement à apprécier (Bernicot J., 2000, « La pragmatique des énoncés chez l'enfant », in Kail M & Fayol M., *L'acquisition du langage*, Paris, Puf, 48-82).

### 3. 3. Conséquences des choix effectués

Le fait d'intervenir le moins possible dans les recueils de données au moment de la transcription représente cependant toute une série d'interventions. Le nombre des échanges rapportés à la minute (et ses variations) est important, éloigné d'une conversation d'enfants hors de la classe (les échanges sont encore plus parcellaires, moins thématiques, il y a davantage de pauses, plus longues). La définition d'un cadre conversationnel plus précis que celui envisagé s'impose. Notre vision d'un processus cognitif en cours, au sein des situations de langage, focalise certes la construction des corpus. Ainsi, la question des propos rapportés nous semble fréquente et mérite d'être envisagée de plus près par un intérêt apporté aux reprises. Cette sensibilité oriente la sélection du découpage des transcriptions.

Nos préoccupations à propos du transcrit, en relation aux implications théoriques sous-jacentes à des façons de voir implicites, sont envisagées par Gadet (2008, 37). Ce transcript fait partie du processus qui établit la base du travail. Le corpus devient un produit, utilisé comme moyen d'investigation. Le risque de naturaliser un phénomène ou de d'en transformer d'autres existe, ne serait-ce qu'en ne respectant pas en permanence des contraintes<sup>286</sup> que l'on se propose de suivre (certains thèmes semblent plus apparents que d'autres). La relecture de passages transcrits est à ce titre édifiante, et la relecture du corpus écrit au fil du corpus écouté confirme cet aspect. Nous acceptons l'erreur de transcription comme un fait inéluctable, en espérant qu'il n'ait pas ou peu d'incidence sur le traitement des données construites. Pour approfondir ce point, nous envisageons en quoi une réflexion sur le traitement de données peut éviter une ou des dérives.

## 4. Traitement et exploitation des données transcrites

Nous abordons différents niveaux d'intervention réalisés plus ou moins consciemment sur le corpus transcrit, au cours et après la transcription, en vue de rendre une lecture possible par un lecteur usager des corpus.

Dans une première partie, nous revenons sur le traitement des données selon le travail d'édition qui aborde la transcription et des particularités des corpus oraux scolaires. Dans une seconde partie, nous prenons en compte des facteurs qui font des corpus oraux scolaires des objets particuliers à travers les difficultés de transcription qu'ils posent.

Notre expérience de transcription, récente en la matière, nous a permis de comprendre qu'un corpus entendu ne se reçoit aisément qu'en petite quantité (quelques lignes, environ une quarantaine de mots, soit dix à vingt seconde de parole...). Ce qui s'entend (qui est plus ou moins restitué en quantité), ce qui s'écoute (que l'on restitue plus ou moins justement), entretient une relation de proportion qui nous interroge en tant qu'interlocuteur. Nous restituons environ entre un quart et un tiers de ce que nous avons écouté, et pourtant, dans les usages courants, ceci ne nous apparaît pas.

Nous revenons sur des interventions réalisées sur la transcription intégrale, voire même au cours de l'édition.

### 4. 1. Traitement et édition

---

<sup>286</sup> Ces contraintes, assumées au sein d'un même corpus sont impossibles à reproduire volontairement sur l'ensemble des corpus, du simple fait qu'elles sont issues de choix immédiats, plus ou moins conscientisés. L'étalement du temps de transcription, sur trois ans, de l'ensemble des corpus a amplifié ce travers méthodologique.

Le souci que pose tout corpus transcrit est de pouvoir être utilisé. Pouvoir lire ce qui ne se lit pas usuellement, permet de se saisir ce qui a été dit. Si écouter ce qui a été dit ne va pas de soi, il en est de même pour ce qui va du transcrit au dit. La lecture d'un texte transcrit, aisée pour celui qui l'a réalisé, demande un certain recul et une lecture particulière. Nous affirmons, à partir de ce principe, que des réaménagements morphologiques ont été en permanence réalisés, consciemment ou pas, en vue de maintenir un minimum de cohérence, essentiellement lexicale, sauf lorsque ce décalage est manifeste. Ainsi, nous partageons les propos de Gadet (2008, 46) lorsqu'elle précise :

«...une transcription est toujours effectuée en vue d'un projet de recherche : elle ne serait ainsi pas réutilisable sans reformulation par d'autres chercheurs avec d'autres objectifs, et il faudrait toujours la reconsidérer en tenant compte de ses propres objectifs de recherche, de façon à s'approprier la démarche autant que le transcript. »

Nous organisons, dans un souci de lisibilité, les données en attribuant à chaque locuteur un numéro situant son inscription ordonnée dans la suite des échanges. Peu de superpositions de propos existent dans les classes où des recueils de données ont été réalisées. Les propos sont transcribibles en grande partie, dès lors que des problèmes techniques ne sont pas la cause de perturbation de la bande son. Ceci amplifie la particularité de l'échantillon de pratiques enseignantes étudiées. La considération accordée aux pratiques orales dans la classe, comme pratique partagée, organise cette communauté classe. Sans pouvoir apporter de preuve vérifiable, la comparaison des conduites langagières d'une sélection de classe de CM2 au hasard, pourrait apporter des informations intéressantes par rapport à ces corpus recueillis.

#### 4. 2. Traitement et particularités des corpus oraux scolaires

Nous clarifions les conditions d'établissement des corpus<sup>287</sup>, leur mise en forme, leur participation à l'élaboration de l'objet d'étude. La composante sonore d'une classe est un des arguments présenté comme rédhibitoire aux collectages en milieu écologique scolaire. En effet, il est improbable que tout ce qui se déroule dans une classe puisse être collecté et analysé par le recueil sonore ou en vidéo. Ensuite, il est illusoire de penser que le travail de classe est entièrement perceptible à travers les collectages des oraux réalisés en classe.

En prenant en compte le contexte d'énonciation des dire, ainsi que des écrits qui s'y réfèrent, les corpus oraux sont ceux d'une communauté spécifique scolaire. Ce qui différencie le plus un corpus, ce sont les objectifs que l'on assigne à l'usage du document établi, que nous évoquons à propos du travail collectif scolaire.

##### 4. 2. 1. Trace du travail collectif scolaire

---

<sup>287</sup> Utiliser le terme de corpus prête à de multiples interprétations. Si les conditions d'élaboration de corpus sont en grande partie un préalable au travail de recherche, il est néanmoins utile de préciser qu'il a été élaboré en respectant les normes en vigueur au sein des établissements scolaires qui utilisent des formulaires d'autorisation à la diffusion de l'image et du son des élèves scolarisés de l'école publique. Nous respectons à ce titre les conseils donnés au sein du guide des bonnes pratiques (Baude, 2006). Par ailleurs, il a été possible aux participants d'avoir accès aux collectages, l'écoute des enregistrements faisant partie des pratiques des classes où ces enregistrements ont été réalisés, à des fins plus ou moins pédagogiques. (ceci contribue à la lisibilité souvent satisfaisante des collectages, les classes où les pratiques orales sont à l'œuvre n'étant pas les plus fréquentes). En effet, le sens littéraire de corpus indique au départ des textes d'auteur ou d'œuvres de référence ; alors que les corpus en linguistique comprennent des données écrites, longtemps considérées comme prédominantes, puis orale. (L'intérêt pour les corpus de l'oral datent du début du XXème siècle avec la construction des *archives de la parole* de Brunot (Cappeau, Seijido, 2005, 5). La possibilité d'en garder une trace non labile conditionne en partie le recueil de cette « oralité ». Des historiens conçoivent les corpus clos ou ouverts. Ces deux caractérisations renvoient à des corpus et à des hors-corpus, ou le cotexte et l'interdiscours ont leur importance (Cori M., David S., Léon J., 2008, « Construction des faits en linguistique : la place des corpus », *Langages* n° 171, Introduction.). C'est en particulier le cas lorsque nous parlons de littérature ou d'arts visuels.

C'est une manifestations du travail scolaire, à mettre en relation avec d'autres traces du travail scolaire. Ce paramètre visible du travail scolaire n'occulte pas le travail invisible des élèves et ou de l'enseignant. Les travaux des classes présentés se font selon des usages de la langue parlée construits au sein d'une communauté classe. Les modalités de ces échanges nous échappent en partie car nos études ne portent pas sur la construction d'une communauté classe au quotidien. Or cette communauté façonne ses propres usages, au sein de négociations faisant partie de son identité (exemple : la classe du corpus 7 parle en « on »).

Si le micro induit manifestement des effets de focalisation pour certains élèves qui en font un « a-valoir », cet effet s'estompe plus ou moins au cours de la prise ou des prises de son (sauf pour Soufi, corpus 5). Nous pouvons penser qu'il se fait même oublier<sup>288</sup>.

#### 4. 2. 2. *Idee de corpus disciplinaire scolaire*

La volonté de rattacher les corpus à leur inscription au sein d'une discipline scolaire permet de renseigner les corpus dans leur procédés de production :

-en situant l'inscription disciplinaire, nous précisons en partie la visée d'apprentissage ou d'enseignement qui y est rattachée. Dans nos perspectives, il s'agit toujours de séances où les intentions d'enseignement et ou d'apprentissages sont manifestes. De ce fait nous parlons de pratiques langagières disciplinaires. Nous développons l'idée d'un corpus scolaire littéraire qui prend en compte le corpus des œuvres et des effets provoqués par ces œuvres, comme corpus produit en situation d'enseignement, « ...le texte ne pouvant se prévaloir de sa réception (J.-L. Dufays, 2005, 118). ». Nous étendons cette idée pour les corpus en arts visuels.

-en revenant sur la spécificité de l'analyse des activités d'enseignement (Faïta,2003), nous précisons que l'activité enseignante n'est pas directement superposable aux autres activités du monde du travail. L'activité enseignante entretient un rapport particulier normatif et non pas normé, au sein d'une communauté d'élèves. Ainsi, la relation entre réel et réalisé est à considérer de façon particulière, selon Faïta :

«...l'activité réelle, quel qu'en soit le domaine, échappe à toute standardisation (ibid.,17).» car «...le donné et le formalisé ne correspondent qu'à des situations abstraites, jamais à celles que rencontre l'acteur (ibid.19)...», où «...elle (l'expérience de l'enseignant) supporte les compromis passés par l'enseignant avec les objectifs, les normes, les concepts et les modes opératoires (ib., 20).»

Cette médiation de ce qui est « à faire », de part les injonctions institutionnelles, est ainsi modifié, transformé par les enseignants en « pour faire », ce qui est rendue possible par la seule médiation langagière. Si Faïta analyse

«Les pratiques langagières des enseignants sont les outils de gestion principaux, voire uniques, des situations réelles (ib. 22).»,

nous comprenons que cette gestion incombe en priorité aux enseignants. Cependant, il est nécessaire que les élèves puissent se situer dans cette entrée, en vue d'une prise en charge des contextes énonciatifs à des fins d'apprentissage. Cette jonction entre travail de l'enseignant et de l'élève, des élèves, au sein de l'exploitation des données est perceptible au sein du dispositif proposé par l'enseignant aux élèves. Les élèves ont à s'en emparer. C'est l'un des enjeux énonciatifs, prioritaire selon nous. Nous entendons ainsi par corpus scolaire oral

---

<sup>288</sup> Ceci est un jugement personnel, que nous établissons au vu de notre connaissance du fonctionnement des groupes ou des classes. Les aléas techniques (panne d'électricité) nous permettent aussi de dire qu'a priori cette séance, non enregistrée, ne s'est pas déroulée différemment des autres séances.

scolaire les supports, les paroles et les écrits, inscrits dans un même corpus lorsqu'ils sont liés au même support esthétique, en vue d'enjeux cognitivo-verbaux à l'école. La gestion collective de ces enjeux est prise en compte.

#### 4. 3. Transcription et exploitation des données

S'il a été fait état d'une adéquation de la transcription en fonction de l'objet de notre recherche, nous devons dire que celle-ci nous semble indirecte dans cette étude. Cependant, la transcription se montre sous des variations très différentes, non seulement selon des modalités où elle est utilisée a posteriori, mais en relation aux pratiques scolaires au sein desquelles elle est utilisée.

##### 4. 3. 1. *Objet induisant des pratiques de transcription*

L'exploitation des données au départ de cette recherche n'est pas liée à la construction d'un objet de recherche (la notion de hiatus) tel qu'il est développé actuellement.

En effet, les données ont tout d'abord donné lieu au repérage de ce qui semblait des similitudes et des divergences de conduites langagières au sein de différents corpus disciplinaires concernant la description (en tant que séquence textuelle au sens d'Adam, mais aussi de Reuter, 1998). Ce travail d'investigation a mis en avant la forte fréquence de reprises et leur grande amplitude de convocation dans chaque corpus étudié.

Dans un second temps, c'est la recherche de contenus notionnels en relation à leur mise en forme qui nous a intéressée. Elle a participé à la construction d'outils complémentaires qui tentent de suivre la modification de ces reprises et leur caractérisation au sein de négociation ou de transactions. Ainsi, la description

« ...s'imbrique dans une diversité de pratiques de recherche où elle intervient à plusieurs reprises et dans des versions différentes : transcription de base dans le premier dégrossissage du corpus, transcription de travail dans la recherche de phénomènes à analyser, transcription de démonstration dans la présentation de l'analyse achevée. (Mondada, 2008 b, 80)»

Cette caractérisation nécessite la construction d'outils, qui font état d'écarts entre des propos, de tensions renvoyant à des interrogations quant aux constructions des conflits interprétatifs et aux obstacles s'interposant à leur résolution.

C'est en grande partie l'exploitation des données qui a permis d'étayer la construction de l'objet de recherche. De ce point de vue, la crainte d'une démarche circulaire, évoquée par Bilger et Cappeau (2008, 289) semble pouvoir être écartée.

Ce point évoqué n'est cependant pas le seul risque concernant l'exploitation des données : la superposition terminologique et des ambiguïtés quant à l'exploitation des données restent à lever dans les points qui suivent

##### 4. 3. 2. *Notion d'échange*

Dans les travaux de Roulet (selon Rémi-Giraud, 1987, 19-20) l'échange est ainsi défini :

«...l'échange peut fonctionner comme une phrase et comme une proposition, ce qui contraint à envisager des échanges simples (un échange) des échanges complexes (deux phrases ou plusieurs échanges) ; dont l'un est subordonné à l'autre ; dans la contrainte de se plier au premier échange.»

L'échange est ainsi une « unité construite », il renvoie à une structure interne, et organise la structure de la conversation. Ainsi, à partir d'échanges symétriques ou enchassés, voire en rupture thématique (id., 40) dite alors de rupture initiatique, un apport d'information plus ou

moins conséquent s'agrège, dans un enchaînement logique ou de dépendance. Ces échanges, structurés, relèvent des causes (concernant l'échange d'avant) ou des conséquences (concernant l'échange d'après), ou de ses dérives.

Or certains points nécessitent, selon nous, quelques limitations de part les observations que nous faisons.

Il nous est difficile de segmenter le dialogue au sens générique précédemment exposé, composé d'échanges successifs et immédiats. En effet, d'une part, les reprises à distance sont conséquentes et doivent, selon nous, être prises en compte (voir les annexes 1 p. 32 et 33 et le tableau de fréquence des reprises p. 34). D'autre part, nous n'identifions que de façon relative la dénomination d'intervention dirigeant l'échange pour l'enseignant, pour des raisons constructivistes certes, accordant un poids à la nécessaire dévolution des notions aux élèves.

Aussi, parlons-nous d'échange au sein d'une très petite unité dialogale ou conversationnelle. Cet échange structure le dialogue selon des unités hiérarchiques à définir au sein du dialogue pédagogique, lors de la prise de parole désignée par le tour de parole. Selon nous<sup>289</sup>, cette succession de tours de parole n'est pas aussi systématisée que Maulini (2000) ne le décrit, dès lors que les enseignants accordent de l'importance à la prise de parole de l'élève.

#### 4. 4. Exploitations de données au risque de l'ambiguïté

Il reste une ambiguïté à lever quant à l'exploitation des données circonscrites au sein des corpus en tant qu'échanges verbaux. D'une part, les échanges verbaux renvoient à la fois à des traces prises comme des indicateurs d'une logique d'échange au sein des activités humaines (dont il reste à déterminer la validité), davantage qu'à des traces d'un raisonnement logique (selon une logique logicienne). D'autre part les échanges verbaux renvoient aussi à la dynamique des interactions visant un apprentissage.

Cette dernière dimension d'apprentissage des échanges verbaux délimitent un espace discursif de par son histoire et ses pratiques. Elle construit aussi une expérience plus ou moins partagée où s'effectuent des apprentissages imbriqués.

Pour nous, ces deux niveaux de lecture des activités scolaires fondent des faits de langage pertinents, dans des optiques différentes a priori : selon les modalités envisagées et leur organisation, ou selon leur relation au savoir.

Or des modalités variables et des changement de contextes font partie d'une nouvelle élaboration de savoir. Ainsi, la complexité de la lecture, nécessairement multimodale, entre activité verbale et non verbale, questionne ce que le chercheur est en droit « d'inférer des apprentissages à partir d'une analyse du langage (Nonnon, 2008, 294). »

Si Nonnon précise que le temps de la transcription n'est pas celui de l'apprentissage (qui est beaucoup plus long), elle ajoute, en s'appuyant sur Piaget, Vygotski et Bruner que :

« Le cheminement des découvertes et des constructions conceptuelles se refait successivement à différents niveaux de prise de conscience et de généralisation, dans différents registres sémiotiques, du mode éactif<sup>290</sup> de l'action au mode symbolique du langage déclaratif, de l'activité en coopération à la prise en charge intériorisée individuelle. (idem, 296) ».

Nous insistons sur la dimension nécessairement imbriquée des activités scolaires, où les différents registres de l'activité langagière transparissent, sans être pour autant accessibles.

---

<sup>289</sup> Consulter l'annexe 134 des tours de parole du corpus 6 par exemple sur 40 échanges environ.

<sup>290</sup> Le mode éactif renvoie, selon nous, à l'entrée dans les traces mémorielles de l'expérience par les sensations, et fait référence aux travaux de Varela F., Thompson E. et Rosch E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.



Une double perspective quantitative et qualitative, approfondira des points de méthode, relatifs au cadre des interactions dans la suite du travail.

#### 4. 5. Corpus scolaires disciplinaires et hiatus

Délimiter ce que nous entendons par corpus, évoquer les particularités des corpus scolaires disciplinaires et leurs modes d'établissement participent de la construction des données qui n'entretient plus avec la « réalité » initiale qu'un lien relatif.

Les influences multiples et intriquées des pratiques en vigueur envisagées enrichissent l'éventail de possibles. Elles multiplient parfois les ambiguïtés par les choix effectués au départ de la recherche. Ces limitations justifient des choix, envisagent des inconvénients, choisissent des traitements de données. Sans mettre de côté la relation aux situations de recueil, nous examinons de plus près les perspectives d'analyse en relation au hiatus.

La prise de note du carnet de bord recense un certain nombre de hiatus dès l'observation des activités. La transcription, lors de sa réalisation, confirme cet écart entre des attentes en terme de contenus à faire apprendre, mais en révèle d'autres. Ces relevés interrogent à leur tour des notions intriquant la valeur des échanges langagiers en vue d'en établir des échanges cognitivo-verbaux, particuliers à l'école. La recherche de marqueurs en vue d'identifier ces ruptures énonciatives potentielles demande selon nous, au préalable, de s'inquiéter de ce qui justifierait ces décalages potentiels devenant source de hiatus probables, au sien d'une situation scolaire.

### 5. Descriptions des situations

L'exploration des situations pédagogiques requiert une description rigoureuse des conditions de leur déroulement, mais plus encore la prise en compte de ces deux dimensions (condition et déroulement). Les situations, pour être décrites, convoquent à la fois les ethnométhodes, l'anthropologie, les sciences de l'éducation et plus particulièrement la didactique du français. Ce ne sont pas autant de filtres différents des situations, mais des situations rendues plus ou moins lisibles selon les angles descriptifs utilisés. Ces situations se conçoivent en relation à une typification idéale (Schütz, 1994). En effet, une situation convoquée au sein d'une recherche est détachée de sa réalisation, elle donne lieu à une typification par l'émergence de caractéristiques après coup, lorsqu'elle devient, ponctuellement et en partie, objet de recherche.

Les deux entrées, proposées par l'intitulé de ce chapitre sont articulées. La description (par le biais des pratiques langagières) et la situation participent du contexte des manifestations des phénomènes langagiers que nous étudions, le hiatus, dès lors que nous interrogeons les relations entre sens et signification, comme un écart entre l'action langagière et l'activité langagière qui sont sollicitées au sein de ces situations scolaires.

#### 5. 1. Entre observations et descriptions : notion de situation

En décrivant des situations, nous n'identifions pas chacun des termes, car la description et la situation sont imbriquées. Ce qui est recherché au sens d'une action pédagogique, ce qui est réalisé ensuite et ce qui est étudié sont différents angles d'une réalité recomposée. Les conditions nécessaires et suffisantes sont décrites au sien d'une situation que nous observons,

sans choisir une ou des situations comme pouvant être décrite<sup>291</sup>, aucune des situations rencontrées n'étant écartées a priori en raison de leur déroulement.

Le terme de situation<sup>292</sup>, au sein d'une logique des situations, prend en considération l'attribution d'objectifs à des agents, la mise en situation (résultat non intentionnel d'actions intentionnelles) et une capacité de choisir ce qui permet d'arriver à ses fins pour l'acteur. On parle ainsi de situation « modèle », « d'adéquation » à la situation lorsque l'acteur agit de manière appropriée. Cette définition de base est modifiée partiellement, d'autant plus qu'il est complexe de parler d'une situation sans l'associer à des actions. Les actions et leurs rapports aux situations sont à la fois partiellement observables et décrits en relation à un observateur pour lequel nous ne pouvons pas exclure des choix préférentiels, qu'il s'agit cependant de circonscrire.

Liés en particulier au statut accordé à l'action, variable, nous envisageons ces approches selon des auteurs, en vue d'établir notre cadre des situations d'où émergent des manifestations de hiatus.

### *5. 1. 1. Approche ethnométhodologique*

Goffmann, dans l'ensemble de ses travaux, minore l'approche de la situation en réduisant la productivité des situations à leurs contraintes. Pour cela, l'auteur, utilise des critères de description des objets et des principes d'accomplissement des rôles. Ces principes sont propres à l'activité, de même que des indications au sujet de l'action à mener (Ogien, 1999, 86). Les principes et les indications comportent aussi des limitations des possibles et l'imposition de lignes de conduites (de Fornel et Quéré, *ibidem*, 13). Ce n'est pas la situation qui prime mais ce qu'on y fait (par extension, ce qu'il s'agit de faire dirigerait une situation). Une autre approche, issue des ethnométhodes dans une optique quelque peu différente, focalise l'écart entre l'intention et l'acte, situant ainsi l'action au sein de la situation.

### *5. 1. 2. Approche inscrite dans une temporalité*

L'ethnométhodologie, avec Schütz, considère la situation comme se découvrant au cours de l'action, c'est un terme plus qu'une condition initiale de l'action, qui ne résulte pas d'une signification étayée sur un acte unique d'interprétation. L'acte est alors le résultat du processus, de l'action accomplie. C'est la familiarité avec le monde social et la maîtrise du langage « naturel » en tant que compétence de « membre »<sup>293</sup> qui délimite ce qui peut être fait ou ce qui doit être fait.

Par extension, l'approche de la situation du chercheur, de ce fait, ne peut être que basée sur un principe de pertinence, d'interprétation subjective et d'adéquation. Ces activités, au sein d'un système analytique ne traitent pas d'actions concrètes mais « d'idéaux typiques personnels de l'action (Schütz, 2007, 64) ». Schütz résume cette relation par un dernier postulat de rationalité (*ibidem*, 65), ainsi formulé :

---

291 En effet, un certain nombre de protocoles d'observation sont tels qu'ils ne permettent pas d'envisager des situations de pratiques pédagogiques diversifiées. Par exemple les travaux de Jarlegan (2008) identifient immédiate des interventions verbales au cours des interactions scolaires en relation à l'enseignant. Aussi ne prennent-elles en compte les pratiques de classes travaillant « en groupe ». Nous souhaitons éviter ce prisme.

292 Popper souhaite une «logique des situations» en tant que méthode des sciences sociales et qui concerne la compréhension objective (cité par de Fornel et Quéré, 1999, 9-12).

293 La notion de membre d'une communauté est issue des travaux de Becker (1985), et à prendre au sens d'une relation d'appartenance qui induit des adoptions d'usages communs aux membres de cette communauté, établissant ainsi des preuves de cette affiliation.

«...l'idéal -type de l'action sociale doit être construit de façon telle que l'acteur dans le monde vivant réaliserait l'acte typifié, s'il avait une connaissance scientifique, claire et distincte, de tous les éléments pertinents pour effectuer un choix, et une tendance continue à choisir les moyens les plus adaptés à la réalisation de la fin la plus appropriée.»

La situation du chercheur et celle du sujet ont en commun des situations quotidiennes qui sont considérées à des niveaux différents, sans qu'elles soient radicalement différentes. C'est le changement de cadre de sollicitation qui en diffère. Schütz précise que :

« les objets sociaux, considérées par le chercheur en sciences sociales, sont compréhensibles à la seule condition que l'on puisse les ramener à des activités humaines ; et ces dernières ne sont compréhensibles que si l'on met en évidence leurs motifs en-vue -de ou leurs motifs parce-que. (1971/94, 99) »

Ainsi l'auteur entend-il garantir

« ...la consistance des constructions du chercheur avec la construction de l'expérience commune de la réalité sociale.(idem) »,

ceci par la corrélation mutuelle et l'ajustement subjectif qui sont propres à tout acte social selon Schütz.

Cependant, d'autres approches considèrent la situation comme ayant davantage d'importance que ce qui en découle.

### 5. 1. 3. Action située

« L'action située », au sein d'une théorie des situations socio-anthropologique, pose les bases d'une sémantique des situations. Le sens serait établi à partir des relations entre les situations et pour «.le sens linguistique entre les situation de l'énonciation et la situation décrite par l'énoncé<sup>294</sup> (de Fornel et Quéré, 1999, 15) ».

Ainsi, « situé » est fortement lié au contexte d'énonciation, comme c'est le cas pour le langage quotidien. Le langage quotidien est ainsi plus ou moins opposé au langage formel, ce dernier étant davantage conçu comme indépendant des circonstances<sup>295</sup>. Or ce sont des reconnaissances de similarité, des relations de contraintes qui nous permettent de développer un «ajustement» aux situations<sup>296</sup>.

La relation de la situation aux faits est multiple, elle renvoie à d'autres situations et à une situation particulière caractérisée, ce qui laisse la place à relativement peu d'objectivité de la part de l'acteur les appréciant.

Nous sortons de cette contradiction en évoquant l'idée d'activité située dans un milieu écologique, en occultant l'activité planifiée, pour une activité reposant sur les contingences et les circonstances. L'improvisation, l'opportunité y jouent certainement un grand rôle, au détriment de son objet.

Des développements de ces « actions situées » sont reprises, selon nous, dans le cadre des travaux de Dewey. L'auteur considère que la construction des objets s'effectue à partir des

---

294 Ces propos alimentent, selon nous, l'idée d'un écart possible à ce niveau de sens linguistique entre les situations d'énonciation et la situation décrite par l'énoncé.

295 Ces assertions nécessitent, selon nous, de prendre en compte des contextes d'énonciation disciplinaires. Elles demandent à être vérifiées à l'aune d'une acquisition progressive des langages dits «plus formels». Pour nous, les acquisitions, même en mathématiques pour des enfants à l'école primaire nous semblent longtemps liées à des contextes d'utilisation (au sens plus large que lié à des usages).

296 Désigné à l'origine par le terme «attunement to constraints» selon Barwies & Perry (1983, 268-269, ibid, 17)

objets usuels, transformés en moyen au cours d'autres situations. Ainsi les situations sont caractérisées par une certaine stabilité, la situation contrôlant l'expérience. Pour l'auteur, « Ce que désigne le mot situation » n'est pas un objet ou événement isolé ni un ensemble d'objets et d'événements isolés, mais seulement un ensemble en connexion avec un tout contextuel. Ce dernier est ce qu'on appelle une situation (pour Dewey, 1993, 128). La « problématique des situations » relève alors de rétablissement d'habitudes ou tout du moins d'une adaptation de celles-ci, ce que nous contestons. En effet, les apprentissages en vue d'une réelle conceptualisation ne peuvent se réduire à des successions d'adaptation.

Un autre développement, proposé par Mead (2006, 171, note de bas de page), envisage les types de réaction à des objets ou des significations rencontrés au cours des expériences sociales des membres d'un groupe. Ce sont les partages de perspectives communes qui sont aussi celles des perspectives individuelles. Les perspectives objectives des objets sont, elles, liées à l'identité de cette relation au sein des perspectives communes (ce que reprend Garetta, 1999, 56).

Nous modulons sur ces deux derniers points en revenant sur l'usage du sens commun au sein des situations d'enseignement. Si l'on peut penser l'habitude ou le rituel au sens scolaire, nous disons qu'il s'agit d'un constat construit et qui ne peut être considéré comme définitivement établi. Il est impensable d'accorder aux élèves le statut d'élèves vierges de toute connaissance et incapables de rendre compte des usages sociaux en vigueur à l'école. Nous avançons que la socialisation scolaire engendre des effets. Comparables aux allant de soi, ils permettent un fonctionnement à moindre coût ou sans surcharge cognitive, ni émotionnelle, etc. La communauté scolaire peut ainsi évoluer dans le sens des missions qui lui sont attribuées par la société : enseigner et apprendre. Cependant, il est important de relier ces réflexions à notre objet de recherche au sein d'une situation scolaire.

## 5. 2. Situation scolaire

Parler de situation scolaire demande des précisions. Le terme situation est fréquemment lié à éducation ou enseignement dans des emplois divers. Nous extrayons de l'idée des situations informelles d'apprentissage (très exploitées par les théoriciens de la cognition située) des questions pour interroger les situations formelles. En effet, ce que ces situations formelles ont de différent avec les situations scolaires contribue à définir ces dernières. Ensuite nous nous focalisons sur les dimensions symboliques qui se retrouvent dans les situations d'enseignement. Puis nous caractérisons informel et formel au sein des situations d'enseignement.

### 5. 2. 1. Situation formelle et situation informelle

Nous interrogeons ce qui différencie situation formelle et informelle et envisageons en quoi ces déclinaisons des situations apportent de nouvelles perspectives, en relation à la notion d'apprentissage. Notre perspective s'intéresse à la transformation des objets ordinaires qui deviennent des objets d'enseignement. Ces objets subissent à cette occasion de multiples transformations, décrites comme double-sémiotisation (Schneuwly, 2008)<sup>297</sup>. Mais l'école n'a peut-être pas l'exclusivité de ces transformations. Aussi considérons-nous plus largement une dimension situationnelle plus ou moins normée au sein desquelles il est question d'éducation, afin d'examiner cet aspect.

- À partir des travaux de Brougère et Bézille

Nous avançons que les études réalisées autour de l'éducation informelle, entre non formelle et formelle (aux découpages variés, voir Brougère et Bézille, 2007), ne sont pas complètement

---

297 La double-sémiotisation est envisagée dans la partie 1 au point 2.1.4. du chapitre 1, partie 1

superposables aux situations d'enseignement. Cependant, il s'agit de délimiter ce que ces études apportent à la réflexion à propos des situations scolaires. Si les situations envisagées dans le cadre de l'éducation informelle offrent l'avantage d'une participation guidée et volontaire<sup>298</sup>, où l'apprentissage est associé à la participation, celui-ci est néanmoins plus ou moins intentionnel et surtout peu programmé<sup>299</sup>. Ainsi, la mise en forme (en référence à la forme scolaire de Vincent) que « prend » l'école au sens large<sup>300</sup>, sépare alors l'éducation de l'apprentissage<sup>301</sup> par son intention d'enseigner au-delà du factuel. L'apprentissage informel se limite aux formes sociales<sup>302</sup> d'un apprentissage essentiellement assigné à des corps de métier (Olson, 2005)<sup>303</sup>.

Ainsi les communautés de pratiques offrent une vision différente et élargie du curriculum social caché. Elles transforment l'entendement (relevant du sens commun) en apprentissage. La question reste de savoir si de tels usages sont à l'œuvre à l'école, en tant que pratiques propres à une communauté, et comment les élèves s'approprient ces pratiques sociales de façon différentielle.

- Selon Maulini et Montandon

La volonté de prise en compte des façons d'apprendre<sup>304</sup> à un niveau international interroge à la fois où et quand on apprend, ainsi que la diversité des formes sollicitées et leurs variations. Pour autant, les pratiques sociales inscrivent la rupture de l'école entre les processus de formation et de production. Elles se doublent d'un clivage instituant les savoirs inscrits dans des pratiques écrites extérieures à l'école, dont le réglage est optimum à l'école (Maulini et Montandon, 2005, 22), dans des formes européennes du moins. Les traits distinctifs de la forme scolaire sont actuellement, pour Maulini et Perrenoud (2005, 163-171)<sup>305</sup>; à l'origine des solutions innovantes. Elles tentent de palier les contradictions de cette forme scolaire, dans la mesure où celle-ci suit l'évolution sociale. Les auteurs interrogent les pratiques sociales dites de référence, à l'endroit d'une adaptation de l'organisation sociale de la forme

---

298 Rogoff (1995, 1999, 2006), citée par Brougère.

299 On peut aussi parler d'autodidactie (ibid., 139), parfois en marge d'une culture légitimée par l'école, en parallèle de l'institution, comme d'un bricolage.

300 Nous évoquons un sens large parce que le partage des modes de scolarisation n'existe pas.

301 Une autre interrogation, celle de la nécessaire conscience ou inconscience des apprentissages, en constitue un autre versant à propos duquel il est beaucoup plus complexe de trouver des références se rattachant à l'éducation ou encore à l'enseignement et ou à l'apprentissage.

302 Ces formes pouvant parfois être complexes dans le cas des apprentissages de l'artisanat.

<sup>303</sup> C'est, au-delà de ces points, la question de la place de l'expérience et de sa transformation en dehors et dans l'école qui est rendue vive, dans une dimension plus anthropologique (englobant l'apprentissage tout au long de la vie). Le cadre de l'expérience humaine l'école constitue, pour nous, un arrière-plan qui guide les investigations au fur et à mesure de l'avancée de nos travaux.

304 En effet, la notion d'apprentissage informel est concrétisée par une définition de l'UNESCO (2004), ibid. 13-14.

305 Maulini O. & Perrenoud P., 2005, « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », in Maulini O. & Montandon C. (éds), Les formes de l'éducation : variété et variation, Bruxelles, De Bœck, 147-167.

scolaire<sup>306</sup>. L'élévation globale de la scolarisation induit une démocratisation accrue, justifiant l'interrogation de la place sociale de l'école dans ses pratiques et ses rapports aux pratiques sociales.

Néanmoins, ces explications ne précisent pas ce qui sépare les pratiques sociales et celles de l'école, ou ce qui constituent leurs différences. Nous sollicitons plus particulièrement les situations scolaires, étudiées de façon ethnographiques, dans un sens quelque peu différent de celui présenté précédemment en sociologie.

- Situation scolaire issue des travaux utilisant des ethnométhodes

Les ethnométhodes aux États Unis et en Grande Bretagne sont utilisées pour étudier les situations scolaires depuis plus longtemps qu'en France. Si ce type d'étude relève de l'interactionnisme symbolique représenté par Woods, cet interactionnisme symbolique oriente aussi les dimensions idéologiques de l'école. Cependant, ces conceptions ne sont pas très différentes des conceptions que l'enseignement peut recouvrir en France. La définition de la situation prend ainsi en considération un ensemble d'éléments à définir :

-le contexte comme cadre d'interprétation de l'action ;

-les perspectives comme façons de penser et d'agir des acteurs, qui apparaissent légitimes aux membres du groupe, et qui sont spécifiques à la situation, en dehors du système des valeurs (ce dernier point nous interroge) ;

-la culture de l'école mais aussi celle qui est en dehors de l'école, la première pouvant être en opposition aux valeurs culturelles du groupe social d'appartenance ;

-la stratégie à la rencontre des contraintes sociales et des interactions individuelles ;

-la négociation au sein de l'interaction, le savoir n'étant pas une donnée disponible, elle est implicite et toujours cachée, dépendante d'une mise en conformité des attentes respectives des enseignants et des élèves<sup>307</sup> ;

-la carrière de l'élève, au sens de la construction d'une identité scolaire et de l'apprentissage d'un métier d'élève tout au long de son curriculum.

Ces apports renvoient à la fois aux situations sociales, aux acteurs et aux multiples interactions entre ces éléments. Si ces entrées sont avérées par la recherche, (certaines ont pratiquement 20 ans), il est malgré tout complexe d'agir ou d'identifier des actions pouvant les modifier. Hormis ce constat, nous pensons que des interactions entre ces composantes influencent les manifestations langagières.

Pour autant, rien n'éclaire la question précédente : qu'est-ce qui sépare les pratiques sociales hors de l'école des pratiques scolaires ? Accepter que cet écart soit caché et non accessible nous semble peu satisfaisant, tant sur le plan théorique que sur le plan de la pratique, nous reconsidérons ce qui peut spécifier les situations d'enseignement et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'envisager des apprentissages.

---

306 Ainsi la détermination de capacités scolaires, la mise en contexte du savoir, la vision active et constructiviste des méthodes, la dévolution, les pratiques sociales de référence, le croisement fonctionnel des disciplines, le contrôle et la régulation comme nouveaux modes d'évaluation, la prise en compte d'itinéraires variables, les liens entre école et usagers de l'école, partenariat des collectivités avec les écoles peuvent être autant d'indicateurs de l'adaptation scolaire à la forme scolaire.

307 Becker (Becker H.S., 1963/1985, *Outsiders*, Paris, Métailié.), fait état des jeunes stigmatisés par un étiquetage souvent péjoratif et qui se comportent ultérieurement de façon à «justifier» cet étiquetage.

Le prolongement ou la reprise de cet effet Pygmalion (Rosenthal R & Jacobson L, 1968/ 1971, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman,) à l'école, est en partie confirmé par le fait que les élèves estimés "bons" par les enseignants (même si ce n'est pas le cas) bénéficient davantage d'occasions, de temps ou d'explications que les autres élèves pour que ce jugement puisse se confirmer. Si les protocoles expérimentaux présentés dans ces travaux ont été contestés, nous pouvons préciser qu'il nous semble impossible, d'un point de vue éthique, d'étiqueter un enfant de «mauvais élève».

### 5. 2. 2. *Spécificité des situations d'enseignement*

Pour Brossard (2001), ce sont seules les situations formelles d'apprentissage qui

«... rend(ent) possible(s) la transmission et l'appropriation des concepts scientifiques», opposés aux concepts spontanés<sup>308</sup>.

En évoquant ce même cadre vygostkien des situations d'apprentissage, Wertsch relie de façon particulière la réalisation d'activité humaine<sup>309</sup> à une catégorisation généralisée et une communication humaine (1985, 144-145). À travers des affirmations, que l'auteur prête à Vygostki, ce cadre expérientiel, se déroule en grande partie collectivement avant d'être réalisée individuellement, par le biais du langage.

Nous pouvons ainsi en conclure qu'il y a du formel et ou de l'informel dans les milieux familiaux, éducatifs et scolaires à différents degrés.

Les situations deviennent explicitement formelles en tant que situations d'enseignement-apprentissage lorsqu'elles sont détachées des pratiques existant préalablement dans la société pour les mettre au travail dans des «élaborations, complexifications et systématisations» spécifiques des disciplines, selon Brossard (2001). De façon caractéristique, ces situations obéissent à des logiques de contenus et orientent la transmission didactique, provoquant des apprentissages dans la zone de proche développement. Le rapport entre «outil-usage-utilisation» se trouve alors inversé par rapport aux situations informelles, car il se déroule en situation scolaire des outils vers les usages, les disciplines étant des constructions théoriques dont les connaissances ne sont pas directement issues des pratiques<sup>310</sup>.

Qu'est-ce qui permettrait alors de penser les relations entre des connaissances et des pratiques ? Nous allons délimiter cet espace entre les connaissances disciplinaires et les pratiques scolaires focalisé sur le langage verbal.

Aussi, portons-nous nos investigations vers ce qui constitue, selon nous, une dimension anthropologique commune aux situations d'enseignement, en particulier à l'école, et plus précisément au sein de la discipline français et ou du langage au sein des disciplines (sous réserve).

### 5. 2. 3. *Situation anthropo-didactique d'enseignement*

Comment définir le terme didactique dans un sens générique, sans qu'il soit lié à une discipline particulière ? Nous citons Le Paven et Léziart<sup>311</sup> :

«Le didactique, au sens anthropologique du terme, est présent dans les pratiques sociales dès lors qu'elles mettent en présence deux ou plusieurs individus dans un objectif d'acquisition du savoir pour l'un et de transmission du savoir pour l'autre.»

---

308 Faisant ainsi référence à Vygotski, selon Brossard (2005 ; 127), abordé au point 2. 4. de la partie 1 chapitre 1.

309 Wertsch précise «...la signification généralisée (catégorielle) des mots est nécessairement liée à "l'interaction psycho-sociale" (contrairement, par exemple , à la contagion des émotions caractéristiques de certaines formes de communication animale). C'est pourquoi, en raison des exigences du fonctionnement interpsychologique (en particulier chez les membres les plus évolués d'une culture), on invite à maîtriser la signification des mots.»

310 Avec quelques réserves toutefois, certaines disciplines étant issues des pratiques scolaires (comme l'orthographe, la lecture en tant qu'apprentissage premier).

311 Le Paven L. & Léziart Y., « Didactique et entraînement sportif : aspect de méthode », in Perrin-Glorian M.J. & Reuter Y., 2008, 11-123.

Apprendre et enseigner sont en relation par l'intermédiaire d'une transmission à qualifier. La situation didactique, au sens anthropologique, prend en compte l'analyse des conditions et des contraintes qui transforment les savoirs légitimes, selon deux directions. Dans un champ disciplinaire à l'extérieur de l'école, les savoirs légitimes sont transformés en formes de savoirs à enseigner (transformation externe). Ces savoirs légitimes sont aussi transformés en formes de savoirs enseignables ou objets d'enseignement (transformation interne). Cette transformation porte le nom de transposition didactique (Chevallard, 1985, 1991).

Nous postulons, par défaut, l'inscription de ces travaux d'étude des corpus disciplinaires scolaires dans le cadre d'une mésogénèse en devenir, mais dont nous ne pouvons assurer que son développement soit synchrone à la chronogénèse et ou à la topogénèse. En effet, la construction d'un système commun de signification nous semble ne pouvoir être que partielle, dès lors que nous considérons un sujet inscrit dans un système de valeurs, toujours dépendant des individus.

#### - Transpositions didactiques

Issue des travaux de Verret (1975)<sup>312</sup>, nous interrogeons sa conception lorsqu'il est question d'une programmation raisonnée et logique des difficultés d'apprentissage<sup>313</sup>. Cette représentation est issue d'une logique des déterminations sociales, nettement affirmée par un exercice de l'enseignement astreint aux instructions officielles. Ceci qui clarifie ces relations, mais, selon nous, seulement en tant qu'obligations.

Cependant, tous les savoir-faire ne sont pas modélisables. Les savoirs légitimes sont parfois temporaires (Schneuwly, 1995, 52-53) en particulier si l'on interroge les valeurs de la littéraire à travers l'idée de « canon littéraire » (Petitjean, 1989 ; 18, Bishop, 2007). Certains domaines du savoir proviennent du système scolaire comme l'orthographe ou à un moindre degré la grammaire (Chervel, 1977, Hébrard et Chartier, 1989), d'autant plus que la discipline français est à la fois un moyen et un but.

De ce fait, la proposition « d'espace didactique » (Halté, 1998, 171-192)<sup>314</sup> poursuit l'idée d'un sujet en action dans environnement non réductible à un triangle<sup>315</sup> (le triangle didactique étant alors associé à la théorie de la transposition didactique). Dabène maintient et affirme à dix ans d'écart (1995, 2005)<sup>316</sup>, que la multiplicité des espaces de référence des pratiques n'est pas comparable à un triangle. Si ces propositions nous font en partie de comprendre l'attribution des pratiques déficientes (l'origine sociale, des usages sociaux dévalorisés, etc.), pourquoi les pratiques scolaires hors de l'école et dans l'école semblent œuvrer de façon différente selon les points de vue sociologiques ?

#### - Extension aux outils d'analyse de cette transposition

Le contrat didactique repose sur un échange tacite, où l'objet d'apprentissage est confié en partie à l'élève. Ce contrat existe sous des modes relatifs et différentiels, selon les élèves, en

---

312 Cité par Bronckart J.P., Plazaola Giger I., 1998, « La transposition didactique. Histoire et perspective d'une problématique fondatrice », *Pratiques* n° 97-98, 35-58.

313 Ce qui est possible en mathématique (Mercier, 2002, 136).

314 « L'espace didactique et la transposition », in La transposition didactique en français, *Pratiques* n° 97-98.

315 Rozier J. M., 2005.

316 Dabène, lors d'une dernière réédition de l'ouvrage (2005), insiste à nouveau sur cette dimension lors de la reprise partielle de son article de 1995.



même temps qu'il est en permanente modification. En s'attachant à la genèse du milieu, au sens de milieu construit pour apprendre, et aux transactions auxquelles ce milieu donne lieu, on peut envisager trois niveaux ou registres de considérations (Chevallard, 1991, Mercier, Sensevy, 2007, 30) qui permettent de rendre en partie compte de ce contrat, dans le cadre d'une action conjointe (ce qui pour nous reste à prouver)<sup>317</sup> :

- la mésogenèse, contribue à établir un système commun de significations<sup>318</sup> dans le contenu de l'interaction au sein de transactions ;
- la chronogenèse, contribue à l'organisation temporelle d'événements liés aux contenus d'enseignement dans le milieu d'enseignement. En organisant ce qui est connu à ce qui est à connaître, la chronogenèse s'intéresse à l'avancée du savoir en terme de temps didactique ;
- la topogenèse atteste de l'apprentissage pour l'élève au sein de ladite situation, pour laquelle il est nécessaire d'identifier la nécessité de l'action de l'élève.

Nous précisons rapidement ce que nous établissons comme définitions provisoires de ces termes en tenant compte d'une influence disciplinaire décalant probablement la terminologie de référence. Ainsi :

- la mésogenèse renvoie à la construction des significations élaborées dans le milieu didactique et au pouvoir des mises en mots, partiellement dépendantes des élèves et ou des enseignants dans la discipline français ;
- la chronogenèse renvoie à une organisation des savoirs, pluriels, qui ne peuvent pas se limiter à des formulations arrêtées. Si ces formulations sont aussi conceptuelles, elles sont établies à partir de beaucoup de variations imputables aux interactants et non programmables ou planifiables ;
- la topogenèse : lieu du topos, du lieu pour dire, est rattaché au lieu d'énonciation qu'il s'agit de varier, afin que de multiples positions de parleur lecteur scripteur soient possibles.

Il resterait à préciser, selon Leutenegger (2008) le système didactique, son dispositif expérimental, les événements didactiques (organisés en système), les types de traces, le principe de questionnement réciproque en tant que système et le tableau clinique dès lors qu'il s'agit d'envisager une conception comparative de la transposition didactique.

La relation de ce développement avec les manifestations de hiatus est importante. Au préalable, nous convoquons la transposition didactique en vue d'y relier le hiatus, si possible. Nos raisons de s'inscrire dans cette perspective sont liées aux deux disciplines sur lesquelles reposent les corpus et pour lesquels il est possible, nous semble-t-il d'envisager un cadre commun d'analyse. Sans pouvoir attester ni prouver le bien-fondé de ce choix, nous organisons la construction de la notion de hiatus en relation de façon à l'éclairer par un autre biais.

#### 5. 2. 4. *Notion de hiatus et situation anthropo-didactique*

Nous relierons la notion de hiatus à celle de situation scolaire. En effet, si la situation d'enseignement conçue dans un milieu amène à délimiter des contextes d'énonciation, ce sont les valeurs indexicales de certains termes, présents dans les consignes ou participant au support du travail, qui peuvent intervenir dans la constitution d'un hiatus possible.

---

317 Nous préférions parler d'actions concourantes mais pas « conjointes », les places n'étant pas ou peu réversibles, contrairement aux formats d'échanges de Wertsch ou de Bruner.

318 Il nous semble que ce point d'achoppement, majeur dans le cas de la didactique du français, renvoie au système commun de significations n'étant pas si partagé qu'il peut l'être imaginé. En effet, des représentations sociales, des cursus de formation et des pratiques professionnelles différentes sont à l'origine de significations construites différemment, voire différentes.

Cependant, nous identifions davantage les manifestations du hiatus comme modifiant des contextes, les situations scolaires restant englobantes<sup>319</sup>.

Nous pensons, d'après nos observations, que les maîtres, lors de manifestations de hiatus explicites, recadrent l'activité plus ou moins rapidement, ce qui n'exclut pas une indexicalité liée à des propos qui resurgissent ultérieurement.

Il nous faut aussi revenir sur l'idée d'une réflexivité, conçue comme fait d'agir, qui définit le contexte de l'activité, indissociable du langage humain, dans sa possibilité de pouvoir établir une distance « interne » au langage. Cette possibilité de pouvoir apprécier une part de subjectivité liée à l'individu reconnaît sa vie interne.

L'indexicalité et la réflexivité constituent des entrées possibles en vue d'explorer l'étendue de la notion de hiatus, sans être limitatives pour autant. Nous envisageons aussi que des interférences entre les niveaux de la mésogenèse, chronogenèse et topogenèse puissent aussi être à l'origine de manifestations de hiatus. Elles relèvent de l'organisation du travail enseignant, plus que de celui de l'élève. Toutefois, il ne nous semble pas possible que le travail de l'un et de l'autre puissent être dissociés, en particulier si la préoccupation des enseignants en français envoie à une dévolution, pour laquelle il faut eut-être s'attendre à ce qu'elle emprunte des formes disciplinaires particulières.

Nous envisageons des situations disciplinaires à partir desquelles cette réflexion prend corps.

#### 5. 4. Situations disciplinaires scolaires convoquées

Les réflexions précédemment envisagées demandent, d'une part de prendre de la distance par rapport aux conceptions ordinaires des situations d'enseignement et exige, d'autre part, une analyse au niveau épistémique des objets enseignés. La mise en perspective de leur faisabilité, de leur potentielle dévolution et le fait de pouvoir attester en quoi ces situations sont la preuve d'un apprentissage fondent leur validité<sup>320</sup>.

Le recueil des données à l'origine de leur production n'est pas envisagé sur un temps long, les indications en terme d'apprentissage que nous observons sont partielles et se conçoivent à travers un double biais : un apprentissage notionnel disciplinaire et un apprentissage disciplinaire langagier qui est éventuellement spécifiquement disciplinaire. Nous envisageons successivement trois situations d'enseignement-apprentissage<sup>321</sup>:

-des situations d'oral semi-dirigé :

la sollicitation du plus possible d'élèves est visée, sans que les productions orales soient systématiquement reprises ou corrigées, c'est la dimension socialisante du langage à l'œuvre qui est première ;

-des situations d'oral d'apprentissage :

des conduites langagières verbales précises sont visées orales, textuelles, scripturales et ou dans des rapports variés ;

-des situations d'oral à statut d'énonciateur privilégié pour un élève :

l'élève est en position de sur-énonciateur (Rabatel, 2007), il en sait davantage que ses partenaires, il peut être en face du groupe classe.

Au sein de différentes entrées ancrées dans des disciplines, ces situations ne sont que partiellement superposables.

---

319 En revanche, la possibilité d'une manifestation de hiatus est réelle lorsque la situation ne peut être comprise par l'élève, en particulier lorsque les contextes culturels évoqués ne présentent pas beaucoup de similitudes (la neige à trois ans, manger, se coucher, se laver... voir à ce sujet Boiron (2008)).

320 Si nous ne sommes pas juge quant à ces entrées, c'est cependant de cela que découle leur fonctionnalité.

321 Cette caractérisation sera développée dans la partie 2 au point de l'étude des phénomènes de hiatus.

Nous détaillons plus précisément ces différenciations dans la suite de ce travail en relation à leur champ disciplinaire.

#### *5. 4. 1. Présentation de productions artistiques*

La présentation de production artistique en classe comme activité d'apprentissage langagier n'est certainement pas la plus fréquente dans le cadre des activités artistiques, probablement parce que ces activités langagières ne sont pas suffisamment problématisées.

Les choix de l'enseignant, dans ce projet, couvrent de larges pans du travail en arts visuels, en adéquation avec les instructions officielles (B.O., 2002, l'enregistrement est de 2005), à travers les notions abordées et les pratiques langagières dans le domaine du dire.

##### - Notions plastiques

Les notions plastiques sollicitées par ce travail relèvent, à travers les deux corpus, à la fois des démarches, des moyens et de l'utilisation de techniques (dessin, peinture, collage, fabrication de volume). La notion de composition plastique doit être explicitée comme un principe d'organisation et d'agencement (convoquant des concepts en construction comme l'équilibre, la proportion, la couleur, le contraste, la lumière...). Les notions d'effets seront à évaluer en fonction des intentions recherchées, ainsi qu'une plus grande adéquation entre un matériau utilisé et sa fonction. De même des rapports d'échelles sont abordés ainsi que la présentation de son travail (choix de l'installation, de l'accrochage).

##### - Notions en relation au dire

Les instructions ministérielles dans le domaine du dire relèvent plus particulièrement de l'usage de la langue en arts visuels utilisent le lexique spécifique, l'explicitation de choix, de jugements face aux pratiques artistiques rencontrées ou aux œuvres. Les conduites langagières à solliciter sont plus délicates à apprécier en ce qui concerne la participation active à l'élaboration d'un projet collectif de création artistique. En effet, la participation active de chacun n'est pas sollicitée explicitement au cours de la présentation de cette production plastique.

#### *5. 4. 2. Entrées en lecture : débat interprétatif et écrit*

Lire peut être « réduit » au déchiffrage, à la recherche d'informations, à parcourir un texte sans que l'individu lecteur élève soit sollicité dans les dimensions de son ressenti et des raisons de ce ressenti. Or cette dimension est cruciale, selon Vygotski car :

« ... la conscience englobe nos impulsions et nos impressions, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions (Vygotski, 1997, 494) ».

La conscience est alors, par le biais de cette perception ressentie comme support de réflexion, participante de l'activité psychologique, construit le rapport entre sens et signification et ne peut être occulté en classe.

Comprendre ne peut se limiter à répondre à quelques questions factuelles. Si comprendre et interpréter s'intriquent à de nombreux moments de la lecture scolaire, c'est au sein d'un usage différencié de la lecture ordinaire (Daunay, 2007 ; 45). Cette lecture ordinaire ne serait que la saisie globale du texte et le plaisir que le lecteur y éprouve.

Si les programmes de 2002<sup>322</sup> accordaient une place au sujet lecteur, il reste à définir ce qu'on entend à ce propos. Certes, les théories de la réception laissent une part de champ libre au lecteur, mais comment cette réception fonctionne dès lors qu'il s'agit de solliciter des apprentissages dans des situations d'enseignement ? Ce sujet acteur considéré est un individu socialement situé à l'école, avec ses expériences, sa biographie hors de l'école.

Envisager un sujet lecteur à la fois acteur et sujet, comme force critique, peut s'articuler entre rationalisation et subjectivation grâce à la négociation et à la médiation. Rien ne dit quels chemins l'élève lecteur peut emprunter et comment l'école peut le guider, ni quel sujet lecteur et/ou littéraire est à construire. L'élève doit pouvoir tisser des liens entre son expérience et l'expérience du héros, à titre fictif et ou en relation avec la réalité. Comment se manifeste cette construction de l'identité référentielle des personnages en classe ? Ce redéploiement du détour de l'expérience par « procuration » en quelque sorte à l'école convoque le lecteur dans un milieu social. Comment perçoit-il cette *mise en intrigue* du récit littéraire entre préfiguration, figuration et reconfiguration ? L'école induit des contraintes, des modèles culturels, des normes produites par une culture scolaire. Le récit fractionné restitué par ce lecteur scolaire se dit à la fois en objet et en sujet du discours, construisant le sujet –et donc lui-même– à travers l'acte de lecture et d'interprétation. L'expérience sociale et la subjectivité sont ainsi liées. La transformation de la subjectivité et l'expérience immédiate par l'action collective (Boiron, 2008 b) et le conflit social participent d'une certaine subjectivation à caractériser à travers des activités langagières déployées par les interactants en présence.

#### - Lecture littéraire ou débat interprétatif

Le débat interprétatif, envisagé comme lieu de confrontations des interprétations, utilise le texte comme preuve. Il pose la question de la nature de ce genre de débat à deux titres : d'une part, l'utilisation du texte dans sa dimension de «ressenti personnel» n'est ni commune, ni explicite pour tous et, d'autre part, la confrontation des différents récits et des arguments ne se réduit pas à des interprétations dominantes qui seraient implicitement celles retenues par l'auteur.

La structuration du débat, conçue de façon à ce que le point de vue élaboré en groupe soit soumis à discussion, est considérée comme un objectif a priori et afin que ces reconfigurations de récits deviennent un outil a posteriori.

#### - Entrées possibles dans la littérature par l'écrit

La vitesse des échanges et la complexité des plans d'analyse (*simultanés*) ne permet pas de s'assurer, pour l'enseignant, que chacun puisse s'emparer de la situation (ou entrer dans la dévolution qui lui est attribuée) et faire des avancées notables dans ses acquisitions. Ce que nous explicitons par le déroulement commenté de sélection d'échanges oraux est une reconstruction a posteriori des intentions des uns et des autres. S'il est envisageable pour le maître de suivre les conduites discursives des élèves lorsque ce dernier est relativement extérieur à la situation, cette tâche est plus complexe lorsqu'il assure à la fois la gestion de la

---

322 Ce sont les textes officiels en vigueur lors du recueil des données. Le débat interprétatif n'est plus directement envisagé par les Instructions officielles de 2008, mais évoqué de façon détournée par des activités langagières comme «exprimer son point de vue», «tenir compte du point de vue des autres», « expliciter son raisonnement », « présenter des arguments ». Rien ne précise cependant comment. D'autres obstacles peuvent surgir : des effets d'influence ou un un même avis qui peut être justifié par des raisons différentes. Ensuite, provoquer un débat, ne peut s'improviser. C'est une situation délicate pour ceux qui parlent peu. De plus, donner la primauté à l'émergence de l'émotion n'est pas établir une relation élaborée au texte., en s'appuyant plus sur des «concepts quotidiens» que sur des «concepts plus élaborés. En effet, comment prendre appui sur ces «concepts quotidiens», éventuellement mobilisables, pour qu'ils évoluent en concepts plus scientifiques ?

classe, l'incitation à la prise en compte de toutes les propositions et l'avancée du contenu didactique<sup>323</sup>.

D'une part, la convocation de l'écrit comme expression des connaissances de départ, comme outil de travail ou comme production permet de pointer ponctuellement les capacités à s'engager dans un «écrit littéraire» toujours à définir dans ces situations<sup>324</sup>. D'autre part, la possibilité de revenir sur des écrits pour l'enseignant offre des possibilités plus économiques que celles des consultations de transcriptions de l'oral. D'autant plus que l'écrit sollicite une mise en mots aux enjeux différents. Ecrire pour l'autre ou avec les autres, nécessite une clarté énonciative qui ne permet pas le réajustement scriptural immédiat, le souci de compréhension dépasse le moment présent. La vocation de l'écrit produit d'être consulté par différents acteurs possibles construit la prise en compte d'un lecteur potentiel plus ou moins identifié ou identifiable pour l'élève.

En s'inscrivant dans une lecture explicative, interprétative et compréhensive des événements envisagés décrits (des manifestations de hiatus), nous ne pouvons éviter de chercher en quoi ces propos renvoient à une visée explicative, interprétative et ou compréhensive de l'expérience artistique d'une façon plus générale.

Nous reprenons à notre compte cette multiplicité de propositions en vue d'en explorer les facettes et tenter de saisir en quoi ces approches éclairent notre problématique à propos du hiatus et étaie les hypothèses à ce sujet.

---

323 En référence au multi-agenda de l'enseignant de Bucheton et Dezutter, (2008, 23-24), où pilotage (gestion du temps et de l'espace), tissage, étayage et atmosphère circonscrivent les tâches et les objets d'enseignement.

324 Nous renvoyons au n° 42 , 2009, de *Repères*, «Écrire avec, sur, de la littérature », en particulier à l'article de Perrin D., « Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice », 9-36.

Pour clôturer cette longue et complexe première partie, nous revenons sur le trajet parcouru. Si la socialisation scolaire est à l'origine d'une différenciation des discours scolaires au sein des apprentissages qui se réalisent pour les élèves, la socialisation scolaire porte aussi la trace de son histoire cristallisée dans des pratiques.

L'écart, important, qui s'amplifie au sein du cursus scolaire, provient, selon les sociologues, des ruptures entre des usages de sens commun et de sens commun scolaire, qu'il s'agirait d'identifier.

En s'intéressant à la double sémiotisation des objets d'enseignement, en partie par le langage, nous envisageons une synergie des « dire, lire écrire, penser » qui participent de la construction conceptuelle, en particulier lors de ruptures, ou de manques, de ratées du langage.

Des perspectives développementales, qui ne peuvent s'étudier que très partiellement dans ce travail, tentent cependant de reconstruire le cours de l'action, dans le cadre d'un champ disciplinaire majoritairement sollicité, la littérature, au cours de négociations des sens et des significations, en vue de construire de nouvelles connaissances.

La délimitation d'une discipline de rattachement, le français, au cours d'activités sollicitant la lecture littéraire et le débat interprétatif ou littéraire, se double de la recherche d'un révélateur focalisant les erreurs en tant que produit certes, mais aussi en tant que processus, à la rencontre des demandes institutionnelles et d'un processus d'acquisition, que nous abordons à partir du travail du langage et des positionnements énonciatifs qu'il permet autour de la question de la référenciation et de la conception du langage à relier à des « techniques sociales du sentiment ».

C'est à l'endroit de la cohérence discursive, reposant sur la construction d'inférences, que nous pensons pouvoir pointer des dysfonctionnements de la construction référentielle en particulier.

En effet, des modélisations déjà existantes font état de débrayage conversationnels, interrogeant la continuité conversationnelle, ainsi que l'identification du niveau de la mésinterprétation pour rétablir cette continuité conversationnelle.

D'autres approches, de ce qui constitue «ce qui est difficile à dire en vue d'une progression du dire incite à identifier le positionnement énonciatif du sujet à propos de sa propre énonciation. De plus, l'idée de « ratages », renforce la piste d'un travail conceptuel à l'œuvre, de même qu'un jugement appréciatif qui relève de la validation des dire et de leur objectivation.

Pour ces raisons, nous reformulons notre problématique en tenant compte de son cadre disciplinaire :

**Des phénomènes de hiatus, inscrits dans un espace discursif ou d'échanges oraux à l'école et plus particulièrement au sein des débats interprétatifs ou littéraires à l'école primaire, sont porteurs des tensions, des dysfonctionnements des systèmes didactiques et révélateurs des constructions des obstacles scolaires au sein du dire comme « objet problème didactique » à résoudre.**

Nous poursuivons cette problématique en envisageant le développement de quatre hypothèses :

- Nous nous interrogeons quant à l'origine de ce contexte discursif pouvant provenir d'incohérences entre des genres de discours et des genres d'activités qui participent à des

niveaux différents de la construction des connaissances à l'école, éventuellement au sein d'un genre scolaire ;

-Nous envisageons une divergence, conceptuelle, porteuse des traces quant au choix référentiel mal assumé par l'enseignant, devenant un obstacle au cours des mises en œuvre ;

- Nous questionnons la construction des objets d'enseignements conjointement avec la construction de « l'objet problème didactique », transformant les objets de sens commun par un traitement particulier à l'école. À cette occasion sont sollicités un raisonnement, une ou des rationalités, l'étude des faits et leurs interprétations, qui sont tous trois à établir, et qui participent d'obstacles à identifier, à l'encontre desquels des phénomènes de hiatus sont possibles ;

- Nous prenons en compte des relations variées entre pratiques oral et écrites comme influant (en relation aux objets problèmes épistémiques et/ou didactiques) rencontrés par les élèves, la confusion des registres pouvant multiplier les risques de hiatus.

La notion de hiatus à travers ses différentes manifestations, au croisement de différents domaines, doit cependant s'appuyer sur des apports méthodologiques participant à la lisibilité des manifestations du phénomène de hiatus, en particulier à propos de la notion de situation scolaire.

Les analyses de corpuscorpus qui permettront une réflexion plus aboutie s'accompagnent du développement des outils d'analyse quantitative et qualitative en vue d'articuler une réflexion distanciée de la pratique.

## **Partie 2. ÉTUDIER, CARACTÉRISER DES PHÉNOMÈNES DE HIATUS EN SITUATION SCOLAIRE**

La deuxième partie, centrée dans un premier temps sur la caractérisation de l'objet de notre recherche, renvoie à des cadres délimitant l'espace de la parole et à l'observation des données recueillies et reconstruites dans un second temps.

Les diverses approches outillant l'étude tentent de saisir l'objet de façon univoque, en nous incitant à développer une réflexion épistémique quant aux modalités subies par l'objet d'enseignement.

Nous envisagerons les relations entre les reformulations, très fréquentes dans les corpus scolaires et les contenus notionnels d'apprentissage ou d'enseignement. Ces remarques se prolongent par l'observation des séquences textuelles attendues, mais aussi des formes, des contenus et d'autres niveaux d'observation des stratégies énonciatives.

Si l'on peut penser que les difficultés scolaires au sein des pratiques orales sont repérables à des moments ou dans des lieux de dysfonctionnement (Reuter Y., 2005, 224-227), considérés comme des obstacles. Aussi étudions-nous leurs manifestations : comment ces processus se réalisent-ils et ce que ces obstacles génèrent.

L'émergence de telles manifestations, au sein d'interactions langagières, notamment disciplinaires, sont caractérisées par des investigations quantitative et qualitatives. En effet, les différenciations énonciatives constatées auraient des relations avec la construction des savoirs.

Ceci nous demande de dépasser, dans un troisième temps, notre conception de départ des manifestations de hiatus repérables à certain marqueurs lexicaux ou syntaxiques pour celle d'énoncés pluri-situés<sup>325</sup>, comme phénomènes de hiatus.

Ces lieux génèrent un dynamisme au sein des échanges langagiers, contribuant à une problématisation<sup>326</sup> des situations d'enseignement ou d'apprentissage. Un suivi particulier de tels endroits interroge une troisième fois les places particulières occupées par les interlocuteurs. Cela nous interroge au titre d'une didactique disciplinaire en relation aux objets d'enseignement, mais aussi au titre des usages de la langue.

---

<sup>325</sup> Situé à plusieurs endroits, relevant de plusieurs registres, niveaux, conventions énonciatives, plutôt que polyphoniques.

<sup>326</sup> La problématisation en relation aux "savoirs" n'est pas seulement une préoccupation didactique, relevant de l'interrogation du maître ou du didacticien, mais une tentative de création de pont entre les sphères concernées, comme rapport : aux notions sollicitées, aux savoirs scolaires qui en découleraient, aux milieux à déterminer en terme d'activités et aux modalités de réalisation de ces activités.



## **Chapitre I. Analyses quantitative et qualitative identifiant le hiatus**

Nous associons l'analyse quantitative et l'analyse qualitative, en tant que moyen participant de la détermination d'un marqueur : le hiatus. L'analyse quantitative, au vu de la taille des corpus et du nombre des échanges qui y interagissent apporte certes des informations, ponctuelles (rattachées à ces enseignants, avec ces élèves, dans le cadre de ces activités, à ce moment, dans ce contexte), pour lesquelles il s'agit de s'assurer de régularités déterminées par une lecture qualitative.

Ainsi, étudier la fréquence de la prise de parole de l'enseignant par rapport à la prise de parole de tous les élèves ou de quelques élèves, la fréquence de l'apparition des manifestations du hiatus au sein des corpus sont des données produites qui guident en partie notre investigation. Cependant, des corrélations réalisées minorent les influences et précisent pourquoi il est complexe d'accorder aux données quantitatives un statut suffisant car ces corpus diffèrent par leur taille, par leurs enjeux cognitifs et par leur déroulement.

La possibilité de cibler des investigations à l'endroit de valeur numériques, permet d'identifier des écarts entre différentes manifestations de hiatus représentée en tant que valeur numérique, affine une lecture investigatrice et relance la recherche d'autres caractérisations.

Ce mouvement d'étude documenté n'est pas suffisant pour déterminer une validité expérimentale à cette recherche exploratoire, celle-ci balise avant tout un champ d'interrogation en vue d'appréhender une réalité reconstruite à partir de la notion de hiatus et de ses manifestations.

La construction d'outils plus élaborés est nécessaire en vue d'interroger les raisons de faire des acteurs en présence

### **1. Indicateurs des analyses quantitatives à interroger et à interpréter**

L'analyse quantitative globale, effectuée sur 7 corpora, provenant de différents lieux à différents moments, permet cependant d'établir quelques-unes des caractéristiques attribuées aux corpus disciplinaires. Si l'étude approfondie du premier corpus de 17 minutes en arts visuels (annexe 100), n'a ensuite pas été strictement menée à l'identique pour les autres corpus. En effet, nous avons interrogé de façon qualitative les informations apportées par l'analyse quantitative des données recueillies. Importante au vu des questions que la lecture et l'interprétation soulèvent, cette analyse qualitative s'effectue toutefois à divers niveaux, sollicitant des modélisations théoriques utilisées dans d'autres recherches.

#### **1. 1. Caractérisations quantitatives**

Si nous compilons l'ensemble des informations concernant les corpus scolaires disciplinaires, en tenant compte de la fréquence d'intervention de l'enseignant et des élèves, nous constatons d'une part une variation de la présence des interventions de l'enseignant selon les moments de la séance. D'autre part, il convient de s'interroger sur la longueur des échanges des partenaires. En effet, si les durées respectives peuvent se valoir, la quantité de propos tenus par les uns ou les autres diffère singulièrement.

Une des premières conséquences de ces constats quant à la prise de parole de l'enseignant et des élèves nous incite à interroger le « schéma dialogal » dont relèvent les échanges recueillis.

#### **1. 2. Du schéma dialogal au polylogue**

L'analyse quantitative met en évidence que ces maîtres n'utilisent pas de façon systématique un modèle d'interaction identifiable à un schéma dialogal basé sur un échange à trois temps alternant question, réponse, validation. Nonnon, (1999) revient sur les différentes phases de l'activité enseignante, qui ne présentent pas toutes les mêmes «régimes» de sollicitation du registre oral. Un enseignant ne demande pas, en permanence aux élèves de ranger ses affaires comme il demande de justifier un raisonnement. Cependant, il est crucial de porter la réflexion au-delà, afin de s'enquérir ce qui pourrait réguler un agir enseignant, mais aussi des agirs des enseignés et comment ces agirs s'apprennent pour les élèves.

Mondada (1995), au cours d'une recherche de procédures caractérisant les interactions en classe, montre la permanence d'un schéma, s'inscrivant dans des processus d'acquisition, de socialisation, et de scolarisation, renvoyant à l'analyse conversationnelle. Ainsi, la description du contexte est considérée en fonction des orientations des membres et des ajustements des pratiques au sein de leurs pratiques langagières. Le schéma en question renvoie « aux modalités pratiques de reconnaissance ou de non reconnaissance de l'adéquation de la réponse.(ibidem, 66) », permettant à la fois la reconnaissance de l'objet et la structuration de l'ordre des tours de parole. Ces constats enrichissent ce que l'on entend au départ par schéma dialogal que nous restituons en partie.

### 1. 2. 1. Schéma dialogal

Dès 1970<sup>327</sup>, Peytard envisage les caractéristiques de sollicitation le « français parlé » à l'école (expression impropre à son avis), qui qualifient la situation scolaire.

Si la logique scolaire entraîne une inscription dans un contexte qui n'est pas celui d'un oral hors de l'école (puisque'il s'agit d'apprendre), elle implique aussi une logique en relation à un maître et à d'autres élèves<sup>328</sup>, au sein de situations qui incitent à une typologie esquissée en relation aux « pratiques textuelles ». Pour l'auteur, l'intérêt principal de cette incursion de l'oral dans l'étude de la langue relève d'une pratique dialectique de la langue, concernant la relation entre l'oral et le scriptural.

La recherche de structures, hiérarchisant le discours, amène Roulet (1986<sup>329</sup>) à identifier une construction du discours à partir de l'idée de négociation qui répondrait à trois phases : une phase à l'initiative du locuteur, une phase réactive de l'interlocuteur et une phase évaluative du premier locuteur. Ces trois interventions, pour se finir, nécessitent une complétude interactionnelle. Ce schéma dialogal, caractéristique des échanges, s'inscrit dans une vision austiniennne des *actes de langage*, et considère des situations de face à face, en dehors de toute adéquation aux situations pédagogiques. Ce schéma dialogal<sup>330</sup>, interroge la pédagogie de l'oral selon Roulet (1991), L'auteur envisage les interventions des partenaires en présence comme des alternances de question-réponse, et les considère comme un cadre réducteur (ibidem, 47). Cependant, cette réduction est ramenée à un nombre lui-même réduit de

---

<sup>327</sup> En relation au projet Rouchette, en vue de donner « la priorité de l'expression orale » à l'école primaire, ce que modère Peytard .

<sup>328</sup> L'auteur (1970, 39) envisage ainsi les échanges selon 3 types de possibilités de communication : maître élève (réponse attendue), élève maître (réponse du maître attendue), élève-élève (dialogue inter-élèves), au cours de 4 types de situations d'enseignement : parler ou dire un texte, parler sur un texte, parler sur un objet, parler sur un événement.

<sup>329</sup> Roulet E., 1986, « Complétudes interactive et mouvements discursifs », *Cahiers de linguistique française* n° 7, 189- 206, consultés sur le lien <http://clf.unige.ch/display.php?idFichier=336> consulté le 20 mars 2009.

<sup>330</sup> Initié par des études britanniques Sinclair et Coulthard (1975) Mehan (1978) comme échange tripartite, mérite peut-être d'être reconsidéré, les classes d'aujourd'hui ne fonctionnant peut-être pas comme les classes il y a plus de 30 ans.

structures de bases régulières (idem, 48). Des confirmations ou des réparations de l'ordre de la satisfaction ou de l'appréciation, viennent corroborer un usage scolaire qui est la plupart du temps restrictif et orienté vers l'appréciation ou l'évaluation, précise encore l'auteur ( ib. ; 52). La dimension de la maîtrise de la compétence discursive ne peut occulter, pour l'auteur encore, sa dimension interactive, insistant sur les dimensions argumentatives, reformulatives, réfutatives de l'interaction et sur son évaluation au sein des discours. Or est-il si simple d'en apprécier les «régularités importantes, quoique encore intuitives (ib. 53) » ? Pour situer les questions qui nous habitent, nous envisageons de plus près ce qu'il est en est de cette interaction conversationnelle<sup>331</sup>.

En considérant le cadre restreint de chaque intervention, monologale, une interaction vise l'équilibre au sein d'une suite d'interventions qui constitue un échange (au sens de Roulet), pouvant se décomposer en une succession d'échanges toujours basés sur l'idée qu'une validation ou d'un équilibre. Ce modèle est repris au sein des analyses conversationnelles en classe.

Dans la suite de l'article de Mondada (1995) auquel nous faisons précédemment référence, davantage de participation des élèves est envisagée dans la restitution des trames narratives. L'auteure montre comment le choix des topics, leur mise en forme et leur développement repose sur la prégnance de cette modélisation tripartite, attribuant un rôle crucial à l'enseignant, bien que la gestion des processus d'acquisition puisse être entendue comme collective. La correction fait ainsi partie d'un processus de socialisation scolaire, devenant une compétence d'auto ou d'hétéro - correction<sup>332</sup>.

Notre réflexion personnelle, est interpellée par l'analyse de la situation, établie par Mondada considérant initiation et réponse du maître au départ, suivie d'une autre succession initiation/ réponse/évaluation. Ceci ne nous semble pas complètement satisfaisant au vu de nos affirmations considérant le rôle dialogique du langage, bien que l'approche de la « correction » s'articule à une partie de nos préoccupations liées à l'identification des manifestations du hiatus.

Si la négociation permanente des places est importante, alors la dimension dialogique ne peut se considérer uniquement dans un rapport où l'autorité réside toujours dans le propos validant du maître<sup>333</sup>. Cependant, ce schéma dialogal semble apparaître plus fréquemment en début de séance ou lorsqu'il y a visiblement un blocage qui opère, ce qui sera repris au cours de l'étude des données de façon plus précise.

Effectivement, si nous adoptons<sup>334</sup> une vision dialogique de la communication et non pas dialogale, il ne peut qu'y avoir échange au sein même d'une intervention unique, chaque intervention s'inscrivant dans des intentions établies selon les locuteurs au préalable identifiés par le partenaire.

Ce schéma, dialogal n'est certes pas improbable, il demande cependant à être reconsidéré au sein d'un schéma élargi car les échanges en classe ne sont pas, selon nous, des successions d'échanges en face à face. Penser l'action d'un seul élève en face d'un enseignant comme le

---

<sup>331</sup> Nous retenons l'analyse de Trognon qui pointe à cet endroit une double approche: empirique et logique, et chacune ne se positionne ainsi pas de la même façon par rapport à l'observable (Trognon, 1988 ; 28, « Comment représenter l'interaction », in Cosnier J., Gelas N., Kerbrat-Orecchioni C., *Echanges sur la conversation*, Paris, CNRS, 19-31.

<sup>332</sup> Mondada cite à cet effet Schlegloff, Jefferson et Sacks (1977, The preference for self-Correction in the Organisation of Repair in Conversation, *Language*, 53-2, 361-382, 381) en page 77 de cet article de 1999.

<sup>333</sup> Ce qui n'est pas sans poser la question de la validation ou de la validité de ce qui est dit.

<sup>334</sup> Nous renvoyons à la partie 2. 1. 6 du chapitre 1, partie 1 « Dialogue, activité langagière et construction des significations ».

prototype des relations d'enseignement<sup>335</sup>, ne nous convient pas.

Ces divergences rendent indispensable l'identification des particularités des interactions scolaires, au sein de contextes d'acquisitions variés. Aussi, souhaitons-nous revenir sur l'idée d'un événement de communication qui reste selon nous à développer, le polylogue n'étant pas, selon nous, en relation directe avec cette entrée. Les événements communicatifs prennent en compte une dimension de communication à considérer et dépendent en partie d'interactions non planifiées ou moins contrôlées.

### *1. 2. 2. Prise en compte d'événements communicatifs*

Considérer que l'enseignement comme pratique conforte la dimension potentiellement événementielle de l'enseignement, qu'il s'agit de définir en tant qu'événement dans sa triple dimension d'action matérielle, sociale et langagière, sous l'effet d'une tension justifiant cette manifestation.

Bouchard, qui conteste en partie les analyses pragmatiques, restreintes selon lui (1993, 138-139), propose la construction d'une succession d'événements potentiellement capables de devenir moyen d'étude. Lié à l'exécution d'une tâche scolaire, l'étude renvoie aux relations entre écrit et oral, en vue d'identifier plus précisément l'échange ainsi interrogé. Or ces remarques incitent l'auteur à établir plusieurs constats. D'une part, les événements ne sont que partiellement langagiers. D'autre part, les séquences textuelles prises dans la situation d'enseignement montrent certes des divergences, bien qu'elles donnent lieu à une organisation configurationnelle proche, sans toutefois pouvoir envisager une planification de l'oral, du moins à l'école primaire. La question de la « nature du référent » sollicité apparaît, quantitativement, qualitativement, ainsi que sa « place véridictionnelle (ibidem, 39) », et la grande variabilité du rapport à la lecture sollicité par ces travaux.

Aussi, les événements langagiers nous incitent-ils à considérer, outre un produit linguistique sur lequel nous nous appuyons, un processus long, sollicitant mémorisation, interprétation ou réinterprétation, au sein de négociations, comme autant d'« effets de cohérence » à définir. Ces dimensions sont-elles développées dans la notion de polylogue, à laquelle Bouchard contribue ultérieurement ?

### *1. 2. 3. À propos du polylogue*

Une des approches du polylogue est d'affirmer que nous le rencontrons lorsque plusieurs personnes parlent. Le polylogue peut aussi envisager des positions plus ou moins hautes en relation à l'implication des partenaires. Ces polylogues génèrent des coalitions provoquant des développements argumentatifs ou englobant la présence de tous derrière une voix, rabaissant la situation d'interaction à un dialogue.

Bouchard (2005) envisage, à partir de la situation du trilogue, une instabilité grandissante, ne renvoyant pas toujours à la parole du maître. Ce dernier ouvre des incursions vers l'ensemble de la classe (pour rester dans le cadre pragmatique) et sollicite plus ou moins des échanges canoniques. Du même fait, il complexifie la gestion de cette parole polylogale. Il apparaît aussi plus nettement, en n'expulsant aucune des interactions des partenaires, des changements ou des mélanges de registres énonciatifs, même du maître. Des propos, tantôt publics, tantôt

---

<sup>335</sup> Ceci n'exclut pas que ce soit une des façons de considérer les relations d'enseignement, le dispositif pris en compte par Mondada repose d'ailleurs sur ce principe de l'enseignant qui interroge un élève qu'il désigne. L'auteure considère l'intervention indépendamment de toutes les autres interventions des autres élèves qui précèdent ou qui suivent. Si ce dispositif est fréquent, nous dirions qu'il est caractéristique d'une façon de réaliser l'activité disciplinaire présentée comme rattachée à du vocabulaire ou à de la grammaire, mais que toutes les interventions pédagogiques dans ces domaines ne peuvent en aucun cas se réduire à cette schématisation.

semi-publics mais plus intentionnellement dirigés vers certains élèves de la part du maître, montrent le « feuilletage » du discours du maître. Ces adresses, élargies à plusieurs élèves, font exploser la vision tripartite des échanges, des successions d'interventions, entre élèves et au sein des propos des maîtres, révélant la complexité des renvois interlocutoires, et la situation des acteurs. Les contraintes énonciatives, plus ou moins faciles à assumer, font penser à des énoncés polyphoniques.

Ces perspectives n'apportent pas de réponse à nos interrogations, il nous reste à développer en quoi nous entendons interaction dans un sens quelque peu différent.

### 1. 3. Interaction dans un sens plus précis

Qu'entendons-nous plus précisément par interaction ? La multiplicité des usages rencontrés nous incite à beaucoup de prudence. Nous reprenons les propos de Jacques, cité par Halté (1993, 21):

« Une interaction effective n'est évidemment pas une action ou une réaction qui passe de l'un à l'autre, ni même l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives par l'intermédiaire de l'image qu'ils se donnent, mais le processus synchronique qui s'effectue entre eux en tant seulement qu'ils sont en relation. Si les expressions langagières se succèdent, ce n'est pas en énoncés monologiques isolés, rapportés à des personnes différentes qui se relaieraient à chaque tour de parole dans la fonction du locuteur. En chaque énonciation doit converger au moins une autre énonciation. Chaque mot contribue au sens d'un énoncé en tant qu'il est le produit de l'interaction entre les locuteurs.<sup>336</sup> »

Cette contribution, essentielle à nos yeux, implique plus qu'une participation conjointe lors de la construction du ou des sens, elle indique sans ambiguïté que l'énoncé lui-même, comme des sens possibles, comme des références, n'émerge qu'au sein d'un monde possible, constitutif d'un espace interlocutoire entre et avec des partenaires.

Cette définition des interactions, idéelle, que nous revendiquons, nous interpelle : en quoi sa mise en oeuvre modifie-t-elle le champ des pratiques enseignantes ? En modifiant nos pratiques de chercheuse, nous devons construire des outils d'investigation méthodologique à la hauteur de nos convictions, au fil de notre questionnement à propos des interventions des enseignants.

## 2. Analyse quantitative des interventions des enseignants

Nous revenons sur les fréquences des interventions des enseignants, qui ne sont pas plus importantes en nombre, occupant environ un tiers des prises de parole. Toutefois, elles peuvent être beaucoup plus longues que celles des élèves, occupant de ce fait plus de temps de parole et surtout être plus denses ( nombres de mots par minute). Ceci est particulièrement le cas en début de séance, lors de la mise en place de la ou des consignes, comprenant parfois une remise en contexte de la situation que nous appelons présentification<sup>337</sup>. Ces « régimes » de la parole des enseignants sont ainsi suivis à ce titre.

Nous envisageons dans un premier temps les variations des relances proposées par l'enseignante (corpus A. 6), nous n'en obtenons pas davantage d'informations concluantes pour l'instant.

Nous ne trouvons pas de critère chiffré permettant de typifier davantage les échanges, bien que l'on puisse le faire, notamment en pointant les stratégies énonciatives utilisées. Ce très

---

<sup>336</sup> Jacques F., 1985, *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, Puf, 209.

<sup>337</sup> Terme utilisé emprunté à Ronveaux et Marlair.

long travail de compilation, est avancé ponctuellement sur le corpus scolaire en arts visuels seulement à propos d'un enseignant<sup>338</sup>.

## 2. 1. Situation inégale

La situation non symétrique des partenaires en présence, selon Chareaudeau (1993, 123), ne tient pas seulement compte des rapports de pouvoir. Tour à tour producteur-émetteur de parole et récepteur-interprète de cette parole, nous pourrions penser que cette aptitude réciproque est à développer, tant pour l'élève que pour l'enseignant, et qu'elle soit inégale dans le temps mais égale dans les enjeux. Or il s'avère qu'en plus de ces conditions sociales minimales, au sein du contrat de la classe, l'élève est en position inégale du fait que le seul destinataire ou évaluateur de son travail reste l'enseignant.

Malgré ce constat, nous approfondissons à cet endroit ce qui participe de ces places respectivement inégales, qui semblent établies, mais que nous apprécions comme aussi instables que les équilibres des échanges. En effet, l'enseignant ne nous semble pas toujours en mesure d'évaluer tout ce qui se déroule dans la classe.

## 2. 2. Négociation de places

N'opérant pas de séparation syntaxique et sémantique, en recherchant une continuité ou un processus au sein des pratiques langagières, nous nous attachons à relier micro et macro dans leurs relations réciproques, en particulier autour de la notion de place, particulièrement polysémique. Aussi, en envisageant les places respectives et changeantes des partenaires de l'interaction observons-nous ce qui relève de la place institutionnelle ou plus ponctuelle, de la place discursive et subjective, mais aussi énonciative, au sein d'un espace à délimiter lui aussi.

En effet, si le cadre de l'interaction à l'école renvoie effectivement aux places institutionnelles, ces places ne sont pas sans influencer les unes sur les autres au sein du cadre interactif. Cette contrainte du cadre concerne la situation à l'origine de l'interaction et évolue au cours des négociations, par le biais de stratégies utilisées par les sujets. En effet, Kerbrat-Orecchioni précise :

«Il semble bien pourtant que même dans les interactions foncièrement inégalitaires, tout ne soit pas joué hors du langage : les cartes peuvent presque toujours être redistribuées, les données institutionnelles peuvent être plus ou moins gravement subverties, en d'autres termes : les places sont l'objet de négociations permanentes entre interactants et l'on observe très souvent de la part du dominé institutionnel la mise en oeuvre de stratégies de résistances, de contre-offensives et de contre-pouvoir, qui peuvent bien entendu échouer, ou réussir. (1987/1991, 320)»

Si ces propos organisent de façon cohérente un univers représenté, il est plus hasardeux de saisir comment l'appréhender, la complexité de ces multiples relations (Vion, 1995, 197) s'accommodant peu de modèles pré-établis. Aussi osons-nous suivre Vion lorsqu'il envisage la logique de la complexité :

«La logique de la complexité, [...] n'est pas fondée sur des découpages formels, effectués de manière abstraite, mais sur une logique de la fonctionnalité impliquant que l'on se situe au niveau des processus. Les relations parfois paradoxales qu'entretiennent les diverses places permettent de concevoir un modèle dynamique de l'interaction à partir des jeux que les stratégies des acteurs font subir à chacune d'entre elles...Il s'agira donc d'effectuer un va-et-vient constant entre des analyses très pointues et des hypothèses portant sur l'interrelation entre les objets analysés et sur les stratégies qui les intègrent.»

---

<sup>338</sup> De la même façon à propos d'un élève (voir la présentation des corpus dans les annexes 1 et 6, rubrique stratégies conversationnelles).

Nous poursuivons ainsi la piste interrogeant la place des partenaires, l'enseignant, mais aussi l'élève, par le biais d'une manifestation langagière multiforme, entendue dans ce travail sous la recherche de ce qui délimite des manifestations de la notion de hiatus.

### 3. Analyse quantitative et paramètres différenciateurs relatifs au hiatus

La localisation potentielle des lieux d'échanges où apparaissent les hiatus, nous amène à caractériser les échanges en question, en prenant en considération la suite à laquelle cette manifestation donne lieu (annexe 9 tableau p. 209).

Exemple à partir du tableau 1 Compilation des hiatus des différents corpora.

corpus	quantité	lieu	modification	par	suite donnée
Corpus A. 1. 1 126 échanges	2	18-19 60-61 71 78	glissement spécification reprise 61 reprise 61	M XX X1 ?	reprise invalidante non explicitée non explicitée

En précisant le corpus d'appartenance, la quantité de manifestations de hiatus supposée, leur localisation, la modification que ces propos opèrent dans le discours, l'identification de leur énonciateur potentiel et ce à quoi ils donnent lieu a priori, nous présentons les informations minimales pour pouvoir se représenter ces manifestations.

Une autre direction de recherche est exploitée avec la caractérisation de cette manifestation en tant que rupture énonciative (annexe 9, tableau 2 et 3, p. 211, 212) à l'endroit de leur émergence.

Ainsi nous identifions : des glissements, des spécifications, des incohérences temporelles, des irruptions et des pointages dont l'approche qualitative rend compte.

Ces deux indicateurs participent de la reconstitution d'une équivalence fictive qui est pondérée par l'ensemble des données recueillies en fonction de la durée des différents corpus utilisés, à visée disciplinaire ou pas (annexe 9 tableau 4 p. 213). Ces indicateurs fondent en grande partie la suite des investigations.

#### 3. 1. Prolongement des analyses quantitatives

Les questions posées par les données compilées nous interrogent quant aux ressemblances et aux différences des corpus utilisés, ce qui nécessitent de une caractérisation de ces corpus.

C'est le cas de la caractérisation des oraux (annexe 9 tableau 2, p. 211) en relation à la directivité qui est évoquée en premier lieu. Il est complexe de dire que la démarche de construction des données est d'abord quantitative ou qualitative. Il s'agit plus concrètement d'un tissage d'interrogations qui s'éclaircit au fil des considérations, en prenant appui sur une démarche plutôt que sur une autre, les unes et les autres établissant tour à tour des fondements au questionnement ou suscitant de nouvelles interrogations.

Nous sommes tout particulièrement sensible à ces transformations des données comme production d'un support de réflexion qui participe pleinement de la production d'informations.

##### 3. 1. 1. Transformation des données

La production de données, en tant que jouant le rôle d'un ou de plusieurs systèmes de conversion nous semble une analogie pertinente. En effet, la mise en forme d'informations, que nous avons déjà renseignées à partir des notions de transcription et d'édition, ne se limite pas à penser qu'il suffit de présenter tout ou partie de corpus pour que cette présentation se fasse, sans des intentions de rendre des aspects de ces extraits plus ou moins lisibles.

En ce sens, la présentation de données correspond à une focalisation du regard. Elle obéit à des codes sélectionnant une partie des informations en vue de leur accorder ponctuellement une prégnance. Cette prégnance, différentielle, est assimilable à une information catégorisante. Ainsi, les critères présidant à la sélection opèrent-ils un tri sélectif, répondant à des codes et participant à la transformation des données. Ces transformations successives correspondent à des encodages ou à des décodages qui ne sont parfois pas directement accessibles en consultant les données par la lecture ordinaire. Elles nécessitent en effet d'être mises en relation les unes aux autres. C'est ce que nous envisageons en particulier pour les transformations établies par la mise en tableau.

### *3. 1. 2. Données et transformation des données par des mises en tableau*

Les tableaux correspondent à des besoins de caractérisation. Or ils ne permettent plus, lorsqu'ils sont pris isolément, de mesurer à quel endroit de la construction du raisonnement ils interviennent, rendant délicate la lecture des informations qu'ils contiennent et l'interprétation de ce qui y figure. En effet, l'extraction de quelques critères et leur mise en relation privilégiée masque des effets de choix qui doivent être fondés pour être tentés et relativisés par rapport au sujet de l'étude.

- Commentaires et des synthèses des tableaux

De ce fait, nous faisons un choix, contestable mais qui nous apparaît comme ayant l'avantage de suivre notre raisonnement et le fil de notre recherche. Avant chaque tableau, nous précisons ce que nous nous proposons d'y chercher, et les données produites qui le composent. Sous le tableau sont développés les constats que nous faisons à partir de ce tableau ainsi que les interprétations éventuelles que nous avançons à ce propos. Cela ajoute certes de la longueur à l'analyse des données. En contre-partie, pour ne pas perdre le lecteur, même bien intentionné, nous nous proposons de faire des points sur l'avancée des travaux à la fin de chaque sous-partie, identifiables par la mise en page précisée en caractères gras

**Exemple : - Le point sur ce qui serait comparable**

De plus, nous renvoyons de façon précise à d'autres indications renseignées dans les colonnes en vue de permettre le retour aux passages des corpus sollicités dans les annexes et aux acteurs concernés par l'exemple cité, de façon à rendre ces extractions de données plus compréhensibles. Cette perspective est un parti pris afin de conserver une dimension humaine aux extractions, souvent réductrices.

- « Mise en cascade » de critères

Un autre biais, susceptible de provoquer un effet d'interface entre l'utilisation des données produites sous forme de tableau ou de graphe, dans la mise en abîme consécutive de plusieurs tableaux prend un des critères proposés comme tout ou partie du tout à expliciter dans le tableau suivant.

Pour citer un exemple, ceci se produit dans notre étude entre des tableaux caractérisant une première fois les oraux utilisés, puis caractérisant (les différentes situations d'oraux sollicités



en relation aux hiatus qui y apparaissent (Tableaux 2, 3 et 4 annexe 9, précédemment cités). Ces mises en relation sont précisées et renvoyées dans le texte. Indiscutablement, la seconde production de données est dépendante de la fiabilité de la première. Cette relation de mise en chaîne se reproduit lorsque nous différencions la fréquence d'apparition de ces hiatus selon les oraux caractérisés. Nous relativisons ainsi l'interprétation de la lecture de ces données construites.

Aussi n'allons-nous pas faire davantage état des données présentées sous tableau, en étant consciente de nos choix, subjectifs, réalisés au sein des catégorisations ainsi établies. Nous poursuivons la réflexion avec l'analyse qualitative qui prend en partie ses racines dans l'analyse quantitative.

### 3. 2. Tentative de rendre lisible par l'analyse qualitative

Les premières analyses effectuées ont été davantage qualitatives que quantitatives. La prise de conscience de la complexité des analyses qualitatives a permis une démarche quantitative où un questionnement, un étayage mutuel rendent, selon nous, la réflexion pertinente. Certes, notre délimitation au départ de quelques lieux de hiatus a été envisagée au sens d'une non adéquation au sein des échanges langagiers. Objectiver ces lieux et construire un objet d'étude à partir de cet implicite ne fonde pas un point de vue à objectiver. En faisant appel à des caractérisations successives issues à la fois des champs théoriques convoqués et des analyses de la pratique (Bru, Blanchard Laville, Altet, 2004 ), des axes de réflexion se dégagent peu à peu, des constructions d'outils rendent ces implicites plus lisibles. Les rendre explicites, en comprendre leur genèse, leur fonctionnement et leurs enjeux devient alors un travail entre pratique et théorie.

Aussi l'analyse qualitative utilisée convoque-t-elle des champs divers, parfois anciens et en cohabitation plus ou moins aisée. Articulée autour de différents axes, elle envisage tout d'abord des stratégies de recoupement en terme de similitudes et de différences en vue d'une caractérisation.

#### 3. 2. 1. Utilisation de la différence et de la ressemblance

L'analyse des ressemblances et des différences ou des similitudes et des divergences, est une démarche employée en linguistique ou sciences, qui fait davantage référence aux usages issus des activités professionnelles<sup>339</sup>. En effet, dès lors que nous nous trouvons face à une production difficilement identifiable, nous tentons quotidiennement d'interpréter les traces qui nous interrogent en les rapprochant du connu, en cherchant des points communs ou divergents. Nous confrontons des différences, en vue d'identifier ce qui est sollicité indirectement à ces endroits. La perception de ces hiatus au sens de décalage, de rupture potentielle, de lieu non explicite engendrant des successions peu conventionnelles est par excellence un lieu de jugement qu'il convient d'objectiver sous peine de basculer dans la connotation. Ainsi des hiatus perçus, qui sont catégorisés puis quantifiés, interrogent la production des données de façon plus élargie. Le besoin de nous situer dans des approches dépassant les approches classiques nous incite à la caractérisation pour préciser la description des hiatus qui ne relèvent pas d'un phénomène homogène.

#### 3. 2. 2. Caractérisation et catégorisation

---

<sup>339</sup> Au sens où l'emploie Faïta D., 2003, faisant état de la particularité du travail enseignant.

Conçue comme identification d'un état propre, la caractérisation aboutit pour nous à une certaine catégorisation<sup>340</sup>. Nous avons envisagé tout d'abord une caractérisation lexicale puis syntaxique défailante<sup>341</sup>. Mais selon nous, cela n'est pas suffisant. Du fait de la possibilité d'une caractérisation circonstancielle ou externe, nous sommes devant la question de l'intentionnalité des actants. Ceci nous renvoie aux fonctionnements discursifs dans lesquels la caractérisation s'inscrit, que nous ne pouvons pas considérer en dehors du lieu global où le hiatus s'est produit. Ainsi, nous interrogeons ce qui, dans la construction du sens et des significations, donne lieu à des ruptures énonciatives. Nous faisons état d'une « stabilité » confortée par les usages, qui est à ce moment perturbée, « déformée », comme une « configuration » nouvelle du discours, entraînant alors des « transformations »<sup>342</sup> dans la suite de ce discours.

Par exemple, nous évoquons l'apparition de « bien » qui conduit dans bon nombre de cas à des clôtures d'échanges malgré notre volonté d'enseignante.

Les propositions précèdent le « enfin » ou le « bien » font état d'une impossibilité pour une élève de répondre à la question d'un autre élève. L'élève en position d'oral dominant n'a pas trouvé d'ajustement pour reprendre son intervention de façon à la rendre accessible à l'autre. Le « bien » employé par un autre élève, n'est pas ici un jugement de valeur modale d'un travail bien fait, mais le « enfin » ou le « bien »<sup>343</sup> peut être celui d'un travail jugé à terme par cet élève, ce qui est une nouvelle configuration, entraînant la clôture de l'échange, malgré la tentative de deux partenaires de poursuivre, préservant ainsi la face des locuteurs.

Cette recherche d'un sens local, si elle ne peut avoir l'ambition d'une généralisation, essaie d'explorer au cas par cas les phénomènes envisagés.

À ce titre, nous reprenons la recherche du sens dans un faisceau de construction de significations (Grunig et Grunig, 1985), en vue d'indices témoignant d'une déformation ou d'une nouvelle configuration, ce qui entraîne potentiellement la modification de la suite des propos. Ce n'est plus de la simple caractérisation, mais la prise en compte de modes de fonctionnement qui est envisagée.

#### **4. Place de l'objet de recherche**

Directement tributaire des analyses quantitatives et qualitatives, ces deux entrées contribuent à l'élaboration des localisations des manifestations du phénomène de hiatus tout en participant à sa validité expérimentale.

Toutefois, ces caractérisations nous interrogent quant à la représentativité de telles manifestations.

En effet, si les corpus envisagés sont particuliers, les pratiques des enseignants sont tout aussi particulières, et les données quantitatives rapportées à des valeurs de mesure montrent la fragilité de la démonstration.

Nous poursuivons notre recherche, sans nous orienter uniquement vers l'extension exhaustive d'un phénomène : le hiatus. En effet, nous souhaitons aussi comprendre les conditions de son émergence, son déroulement au sein d'un polylogue, où la négociation des places

---

<sup>340</sup> Il faut revenir sur ce point ultérieurement, notamment en recherchant la validité des outils.

<sup>341</sup> Nous nous alignons ainsi sur les interprétations des difficultés scolaires issues des travaux officiels ( observatoire de la lecture entre autres, résultats des évaluations nationales), et des discours fréquents dans la noosphère (Chevallard, 1985, 25) enseignante, entre autres.

<sup>342</sup> On pourra reconnaître l'influence de Culioli (2002, 125-131, 135-136 et 157-158).

<sup>343</sup> Cet usage de « bien » s'avère être un usage récurrent utilisé par une enseignante des années précédentes chaque fois qu'il s'agit de changer d'activité.

d'interlocuteur intervient, mais aussi les transactions autour du savoir, à travers la recherche d'outils qui relatent ces intentions.

## Chapitre II. Construction d'outils d'analyse

Nous étudions le phénomène de hiatus et ses manifestations d'un point de vue descriptif et d'un point de vue fonctionnel ou dynamique. Ces approches montrent des relations. Toutefois, les axes privilégiés au cours de ces approches sont plus ou moins hétérogènes à première vue. Aussi, précisons-nous en quoi ces approches sont pertinentes en fonction de ce que nous constatons. Les interrogations soulevées par ces axes privilégiés et les limites de leurs usages nous incitent à rechercher un emploi légitime des outils. Ces perspectives reposent sur la construction des outils d'analyse : la notion de corpus disciplinaire scolaire (un des fondements essentiel), déjà présentée au chapitre I de cette partie est envisagée en tant que transcription, déterminant en partie la définition de l'objet de recherche, ainsi que les notions de reprise-modification, de séquences textuelles et de stratégies énonciatives au sein d'un discours dialogique.

### 1. Outils de l'étude « langagière verbale »

L'usage des termes outils, outillé, outillage, compare le langage à une gigantesque « boîte à outils » où l'on trouverait pêle-mêle les outils de formulation, de reformulation, de catégorisation, de médiation, etc. Brandis comme autant de solutions ad hoc le moment venu, l'outil devient alors un instrument<sup>344</sup>. C'est oublier en grande partie que ces outils, fabriqués par les usages, ne sont pas standards mais issus des expériences dont ils témoignent, même si l'on peut penser que leur ancienneté ou que la fréquence de leur emploi les rendent plus performants. Seul, l'outil ne dit rien de son utilisation, même s'il en limite les possibles. Il convient de s'interroger sur l'émergence de l'idée d'outil, puis d'envisager ensuite quelles manifestations verbales nous étudierons plus précisément.

#### 1. 1 . Outil et langage

L'outil, au sens premier de médiateur et produit socialement, permet aux hommes d'agir sur le monde extérieur, sur autrui et sur lui-même. L'outil matériel, considéré en tant que façon de faire ou outil psychologique (les opérations par exemple), est indissociable de l'activité humaine qui l'a fondée. Vygotski attribue ainsi au langage le statut concourant d'outil et de signe (Vygotski, 1933/1968, 196)<sup>345</sup>, permettant d'agir sur le milieu, sur autrui et sur soi-même, comme un système privilégié susceptible de modifier l'activité humaine. Une façon de restituer les relations qu'attribue Vygotski aux mots entre pensée et langage serait de considérer qu'une pensée à la suite d'une action se modifie en rencontrant le langage. Cependant, pour François,

« ...on ne peut se contenter de faire de la mise en mots la condition nécessaire et suffisante du devenir conscient. (1989, 206) ».

La prise en compte de la dimension psychologique des outils, qui est mise en oeuvre par le langage, interroge aussi la réalité de signe, où ordinairement, le signe linguistique est le mot, arbitraire, en tant qu'unité de la signification définitoire. Or, toujours selon François (1989), les approches vygotliennes et bakhtiniennes remettent en question cette stabilité, en montrant

---

<sup>344</sup> Utilisé à un moment précis pour des modalités précises. Nous entendons par instrument : «...l'instrument contient, sous forme spécifique, l'ensemble des rapports que le sujet peut entretenir avec la réalité sur et dans laquelle il permet d'agir, avec soi-même et les autres (Rabardel, 1995, 262).»

<sup>345</sup> Cité par Schneuwly (2008, 16).

en quoi cette signification du mot varie au cours des situations de communication rencontrées. Vygostky oppose le sens du mot à la signification qui est stable, entre l'acte de penser et l'acte de langage, en tant que processus de généralisation, non pas figé, mais en évolution. Bakhtine oppose le sens concret du thème (comme relation de la conscience) au sens linguistique qui est signification<sup>346</sup> et qui ne peut se comprendre que dans le dialogue. Ainsi, les instruments psychologiques que sont à la fois des systèmes de signes et des oeuvres esthétiques, peuvent-ils produire des effets sur les actions humaines en vue de les médiatiser. En considérant l'outil en tant qu'artéfact, institué par le sujet et utilisé par ce même sujet en vue d'atteindre un effet, cet outil permet à la fois de suivre des organisations sociales et des organisations personnelles.

## 1. 2. Différentes dimensions de l'outil

Les outils mobilisés par l'étude s'inscrivent dans ce cadre, et renvoient autant aux activités humaines, à autrui qu'à soi-même. À cette étape de notre travail quelques constats à propos des outils sont possibles :

-Il est difficile d'analyser un outil comme relevant de pratiques d'un champ disciplinaire, les outils de l'analyse linguistique sont retravaillés par des mises à l'épreuve des données produites. Les outils sont modifiés, adaptés, éloignés d'un usage normatif issu du cadre de départ qui préside à la construction de ces moyens d'analyse. L'intervention de différents niveaux d'étude imbrique des approches linguistiques et conversationnelles, pragmatiques et sémantiques qui font perdre de vue les sources et les parts respectives des apports.

-La transformation de l'outil pose de ce fait le problème de son rapport de filiation avec les cadres de départ, d'où une certaine appréhension à utiliser des terminologies précédemment établies. Il nous incombe de redéfinir ces termes en fonction des emplois ponctuels, dont il s'agit de mesurer des effets.

-L'exploitation de l'outil s'accompagne ainsi d'une mesure de l'écart entre les intentions et les résultats, cet écart génère un nouveau questionnement des possibles, à canaliser par un système de contraintes à définir, sans lequel ce travail n'aurait pas de fin. Cette exploitation de l'outil est plus ou moins aisée selon les situations étudiées.

-La mise en relation des outils est conçue comme mise à l'épreuve des outils étudiés.

Nous envisagerons les activités langagières lorsqu'elles sont rendues identifiables par des outils d'étude. Nous privilégions la reprise-modification et les stratégies énonciatives, parce ces deux outils participent, selon nous, de la définition des contingences éthiques et des contraintes méthodologiques de la notion de hiatus et de la diversité de ses manifestations, questionnant ainsi indirectement la validité épistémique de l'objet de recherche.

## 2. Reprise et reprise-modification

Les approches théoriques du langage esquissées par de nombreux chercheurs fondent en partie l'organisation de cette réflexion. Des appréciations de la reprise, variables, au sein d'un

---

<sup>346</sup> Renvoi à Volochinov / Bakhtine , 1929/1977, *Le marxisme et la philosophie du langage, Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Editions de Minuit, page 143. Les problèmes de traduction du russe nous font considérer l'intérêt de telles perspectives. La fiabilité des traductions de départ est remise en cause. Aussi retenons-nous la pertinence du questionnement plus que les positions respectives des auteurs.

langage oralisé, à leur implication au sein du langage dans la dynamique des discours et des échanges verbaux, ainsi que de leur participation à la cohésion textuelle attestée par certains travaux (Bernicot, Hudelot, Salazar-Orvig, 2006, 3), font que nous approfondissons la notion de reprise par le biais de ses manifestations et de ses effets. Aussi, la reprise ne se limite-t-elle pas à une reprise de mots, mais entretient-elle des liens avec des reprises au sens plus large, jusqu'à envisager une répétition de formats d'interaction (Bruner, 1983).

La fréquence d'apparition de la reprise (Vion, Bernicot, Hudelot, Salazar-Orvig) à la reformulation (Martinot, Le Cunff notamment) ou à la reprise-modification (François) attire notre attention et nous incite à approfondir en quoi cette notion et ses variations évolue au cours de ces dernières années.

Ainsi, l'autonymie, tout en comportant des modalisations, au sens décrit par Charaudeau (2000, 84), correspond à la fois à un même mot pour deux emplois (la chose et son nom) et plus de se référer à une autre modalité énonciative. La reprise autonymique renvoie à dédoublement du dire à travers la notion de propos rapportés<sup>347</sup>. Elle renvoie à la fois « à des catégories pour les objets du monde tout en étant objet pour ces catégories de la langue (Berthoud, 2003, 150). » Ces usages du langage sont convoqués comme des «auto-représentations du dire en train de se faire (Authier-Revuz, 1995) » et rendent, selon l'auteure, cette dimension du commentaire sur l'énoncé opacifiant. En effet, l'interdiscours ainsi établi ne permet plus d'en suivre l'intentionnalité. Face à cette ambiguïté, qui coïncide, selon nous, avec certaines des manifestations de la notion de hiatus, nous nous interrogeons cependant sur la possible identification de la dimension connotative<sup>348</sup> des énoncés dans un cadre scolaire à plus long terme.

Aussi différencions-nous cette reprise des propos rapportés ou de la paraphrase<sup>349</sup>, ces approches étant, selon nous, la plupart du temps considérées à partir de leurs usages écrits et à travers des discours certes oraux, mais comportant de nombreuses caractéristiques d'un écrit oralisé. Nous précisons certains points en relation à ces divergences.

## 2. 1. Approche issue de la transcription textuelle syntaxique

D'un point de vue linguistique, le phénomène d'hésitation et de reprise d'un certain nombre de syntagmes est une procédure spécifique de l'oral qui amorce un remplissage non encore réalisé dans la mesure où ce choix n'est pas immédiat. Il est l'indice d'un traitement qui pourrait s'effectuer en deux temps de la formulation : syntaxique d'abord, lexicale ensuite, comme dans le corpus A.7. 1, à propos d'un débat pour ou contre les sacs sacs plastiques payants :

97 Andrée            et euh ça met euh on en prend même pas 20 minutes et ça dure 400 ans

122 X.                ...ils peuvent mettre des sacs xx des sacs biodégradables gratuits et les autres payants

---

<sup>347</sup> Authier-Revuz (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi, Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse (consultation partielle), et Julia C., 2001, *Fixer le sens. La sémantique spontanée des gloses de spécification de sens*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pour les propos rapportés.

<sup>348</sup> Dans quelle mesure la dimension méta-linguistique (incarnée dans la conception méta-linguistique identifiant la langue à un système) est-elle connotative ? Nous ne pouvons répondre à ce sujet, malgré les approches intéressantes fournies par Calame-Grippet (2008, Entrer dans l'analyse grammaticale de la langue à l'école, in Penloup M. C.(dir.), *Les connaissances ignorées*, INRP, 77-103).

<sup>349</sup> Pour la paraphrase, nous faisons référence à Daunay (2002 ; 2). Il fait état du rejet de la paraphrase comme preuve du «rejet des termes langagiers et de rapports aux textes littéraires», alors que selon l'auteur, cette paraphrase est constitutive des discours littéraires.

Ce remplissage en lui-même peut se réaliser en plusieurs étapes. Est-ce la seule raison d'apparaître de la reprise que de faciliter un traitement syntaxico-lexical du langage ?

Des travaux linguistiques, établis dans le cadre du groupe aixois de recherche du Français parlé (Pallaud & Henry, 2003), font état d'amorces de mots ou de répétition de mots qui peuvent certes relever de traits personnels mais qui ne semblent pas répartis au hasard. Ces « achoppements » témoignent de la marque d'une élaboration des énoncés, donnant lieu à un énoncé ultérieurement complété, plus rarement inachevé, voire modifié, ceci dépendant toutefois du type de recueil des données. Le retour, au maximum sur le syntagme précédant l'amorce, généralement avec une insertion de terme, touche en majorité les déterminants, les pronoms, puis les prépositions.

Ces affirmations nous incitent à rechercher si ces traits sont partagés dans les corpus scolaires disciplinaires et si toutes les reprises peuvent se limiter à ces descriptions, plus particulièrement dans le milieu scolaire<sup>350</sup>.

## 2. 2. Trace de jugement ou trace d'une activité langagière

Concevoir le fait qu'une reprise ne soit pas une « reprise de trop » n'est pas le propos le plus partagé dans le milieu de l'enseignement au vu des consignes précisant : « sans reprendre ce qui est dit ». Les constats : « on l'a déjà dit » sont fréquents, sans que cela porte à davantage de considération. Paradoxalement, l'enseignant reprend, redit en permanence -d'après lui-, ou fait redire. Pourquoi l'enseignant ( $\lambda$ ) considère-t-il certaines reprises inutiles ou comme des pertes de temps ? Si elles ne sont pas toutes du même ordre, en quoi sont-elles différentes ? Ceci nous interpelle d'autant plus que la reprise est manifestement considérée comme un choix délibéré de l'écrivain en littérature, à qui l'on ne reprochera pas de répétition induite.

En nous demandant quels sont les fondements et les usages de ces reprises, à travers les propos de Beacco et Moirand, (1992) ainsi que de Vion (1992, 194), nous revenons à des considérations plus génériques qui renvoient à une conception du discours en terme d'activités. Cette conception du discours se situe entre une linguistique des états et une linguistique des procès, devenant celle des processus dans le cadre communicationnel où les reprises auraient des fonctions précises, à établir.

Les fonctions que l'on attribue à ces reprises sont liées à des conséquences différentes : à une absence de mot disponible ou à une volonté de surmonter une ambiguïté sémantique perçue (Blanche-Benvéniste, 2005, 59). Nous nous demandons si c'est toujours le cas et si ces approches sont suffisantes, avec de jeunes enfants du moins.

Nous poursuivons par une étude de l'activité de reprise en relation avec l'acquisition du langage afin d'éclaircir ce point, dans ce qu'elle éclairerait des reprises effectuées par des locuteurs partenaires au cours d'échanges.

## 2. 3. Différentes reprises

Les reprises au sens de reprise imitatives, sont mises en évidence par les travaux de Veneziano (1977, 1997) à propos de l'évolution du langage chez le très jeune enfant. D'abord sonores puis discursives, les reprises constituent la base des articulations discursives pour Salazar - Orvig (2000, 69). Selon l'auteure, ces reprises contribuent au maintien de l'espace perceptif :

---

<sup>350</sup> Nous confirmons cette perspective d'achoppement lorsque les termes repris sont proches, voire même consécutifs, mais nous envisageons une perspective légèrement divergente en deux points : ces reprises peuvent être des techniques d'appui à la prise de parole, la fréquence de « ça » serait à étudier et à suivre au cours de son apparition scolaire. L'hypothèse d'un processus argumentatif plus ou moins construit à l'école en vue de faciliter la mise en relation de termes éloignés dans l'espace du discours participerait d'un processus de qualification à venir.

cette reprise inscrit l'interlocuteur dans un espace discursif commun, ainsi que dans une continuité discursive. Aussi, l'insertion dialogique de l'enfant, dans un processus de compréhension responsive<sup>351</sup> permet-elle l'apparition d'enchaînements linguistiques différents, la construction d'un lien formel et la continuité thématique. Renvoyant aussi indirectement à l'anaphore, ces reprises pourraient être la base de liens inter-discursifs et des relations de co-référence<sup>352</sup>.

La reprise est aussi envisagée dans les fonctions qu'elle pourrait remplir au sein de l'acquisition du langage. Pour Bernicot, Salazar-Orvig et Veneziano, (2006, 29-50), la reprise, la répétition et la reformulation sont toutes trois l'objet de la composante d'une relation et la ressource fondamentale de l'acquisition du français. Les auteurs insistent sur « la dimension de l'intention du locuteur ou du point de vue interpsychologique », et ce particulièrement entre 1,4 et 2 ans.

Vion (2006, 11-25), dans cette même revue, ne limite pas les reprises à l'identique mais l'élargit « ...à une nouvelle représentation d'un dit antérieur. », dans le cadre de l'émergence d'un événement discursif au sein d'un discours rapporté bakhtinien. L'auteur insiste sur les reprises qui constituent, selon lui :

«...des lieux de transition et de négociation entre des paroles qui co-existent et qui, par ajustements successifs, sont remises en jeu au sein de l'interaction verbale. (id., 25) »

Mais la répétition semble aussi participer à la construction d'une base commune<sup>353</sup> où elle occupe alors le statut de ratification, constituant ainsi une contribution partagée entre les locuteurs, dès lors qu'il s'agit d'une information nouvelle. Le régime différencié des adultes et des enfants à cet endroit est particulièrement net, les adultes utilisant des modalisations particulières : la reprise occupe une position en fin d'intervention<sup>354</sup>, il y a une accentuation du mot (en langue anglaise) surtout pour de très jeunes enfants. Ainsi, les offres de formulations conventionnelles situées dans les reprises des adultes permettent-elles de mieux comprendre comment les enfants pourraient inférer, même indirectement, des usages d'une langue-cible. Toutefois, nous ne pouvons pas affirmer que des usages de formulation témoignent de significations partagées, les re-emplois à l'identique montrant essentiellement que les usages précèdent la compréhension. Des comparaisons d'usage (en laboratoire notamment<sup>355</sup>) montrent que le re-emploi, lorsqu'il est compris, utilise cependant des formes différentes qu'il s'agit d'identifier.

## 2. 4. Différentes reformulations

Considérant un domaine d'activité langagière verbale, celle de la reprise, nous l'élargissons à la reformulation, où nous étudions des phénomènes locaux au sein d'échanges interactifs pouvant présenter des incidences cognitives. En envisageant le travail de construction des

---

<sup>351</sup> Au sens de Bakhtine/ Voloshinov (1977).

<sup>352</sup> Ces reprises seraient un des moyens de suivre cette construction en cours au sein du tissu discursif.

<sup>353</sup> Ou « common ground » pour Clark È.V. (2006 ; 67).

<sup>354</sup> Ces constats demanderaient une étude systématique des propos repris des enseignants et ou des élèves au sein du cursus scolaire en vue de constater en quoi cet usage est confirmé.

<sup>355</sup> Ce que présentent Berthoud I. & Kilcher H., 2006, Répétition et paraphrase : étude développementale chez les enfants de 4 à 8 ans, in *La reprise et ses fonctions, La linguistique*, 42, 99-112.



objets de connaissances<sup>356</sup>, Berthoud évoque leur relation à la co-construction et à la réflexion, à travers certaines formes de structures linguistiques, en particulier les procédés thématiques, les marques énonciatives, et les structures métalinguistiques. Ces usages mettent en relations des mobilisations linguistiques mais aussi discursives, dont il nous est complexe d'identifier les parts relatives.

Aussi parlerons-nous d'activité et d'action en renvoyant à une stratégie qui ne serait pas individuelle mais négociée, dans la dynamique de l'échange.

En conséquence, il serait possible de comprendre à la fois l'activité comme interaction locale mais aussi plus globalement, au sein d'un processus, reposant sur des échanges. Ces précisions nous intéressent dans ce qu'elles confirment nos pré-supposés évoqués quant à la co - construction référentielle et à son éventuel marquage dans le cadre définitionnel où s'inscrit le hiatus.

#### *2. 4. 1. Reformulation différenciée de la reprise*

Nous pouvons concevoir des reformulations (Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; 490, Vion, 1992), s'inscrivant différemment dans les discours, qui affectent plus ou moins la poursuite de ce discours. Ainsi, la différenciation entre la reprise qui consiste en la répétition à l'identique des termes s'estompe-t-elle rapidement au cours de la croissance, avec la reprise comportant ou pas de modification intonatives<sup>357</sup>, pour des reformulations à préciser. Il restera à envisager reprise-modification (François, 1994<sup>358</sup>, 2002, 2004) thématique, mais qui n'est plus identique et dont les relations à la paraphrase sont à préciser.

Ceci ne nous permet pas de statuer de façon suffisante sur la transformation réalisée, nous prenons en compte le contexte discursif du re-emploi ou de l'emploi modifié, de même que des phénomènes de re-emplois partagés, dont il s'agit de délimiter la fonctionnalité.

Associé à cette prise en compte des emplois contextuels, le besoin d'une mise en perspective des termes précédents d'une reprise à l'identique, du même locuteur ou de l'interlocuteur est nécessaire, en vue d'une prise en compte de l'interdiscursivité, comme une trace dialogique des propos émis.

#### *2. 4. 2. Reformulation et acquisition du langage*

Nos investigations nous incitent à faire référence aux travaux de Martinot (2000). L'auteure, à travers la question de l'acquisition du langage chez l'enfant, ouvre des opportunités riches de perspectives :

«...la reformulation est une activité très courante chez les enfants (5 ans), elle n'est pas signalée par un connecteur, (qu') elle ne relève donc pas d'un jugement métalinguistique -compétence encore peu présente à cet âge- mais de la négociation du sens dans le cadre de la construction d'un discours à plusieurs, et (qu') elle est rarement paraphrastique en situation d'énonciation non contrainte (ibidem, 5). »

Ainsi la position considérant les reprises limitées à des visées correctives se trouve-t-elle dépassée : les reprises ne sont pas établies par les adultes seulement en vue de ne proposer que

---

<sup>356</sup> Berthoud A.C., 2003, « Autonomie et construction interactive des objets de connaissance », in Authier J., Doury M., Reboul-Touré S., *Parler des mots : le fait autonymique en discours*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 137-150. Ces observations concernent l'apprentissage d'une langue étrangère.

<sup>357</sup> Elles ne sont que rarement précisées, cette indication à l'oreille étant sujette à caution, l'oreille (française) n'étant pas très fiable.

<sup>358</sup> François F., 1994, « Langage, sémiotiques, mondes, dialogisme, interprétation. Comparatisme, mythologies, langage », in *Cahiers de l'institut linguistique de Louvain* n° 73, 239-274.

des modèles conventionnels à reproduire, ni uniquement en vue d'imposer la conformité à la langue-cible à maîtriser.

Un premier aspect apparaît : si les parents reformulent beaucoup plus d'énoncés avec de plus jeunes enfants, ces reformulations concernent à la fois des entrées des domaines de la phonologie, de la morphologie, du lexique et de la syntaxe, mais elles concernent aussi la validité d'interprétation effective que l'adulte se fait des propos des enfants.

Un autre aspect lui fait suite : si les enfants reprennent à leur compte une grande partie des propositions faites par les adultes, marquant la prise en compte de la transformation (réussie ou pas), ils savent insister jusqu'à ce qu'il y ait adéquation avec leur intention<sup>359</sup> si cela n'était pas le cas, dans le milieu de la vie quotidienne familiale.

Pour Martinot (2000, 95), la reformulation, activité spécifiquement linguistique<sup>360</sup>, permet au locuteur de procéder par ajustements progressifs des mots aux intentions. La reformulation, en entretenant des points de similarité de contenu et ou de forme, s'établit en relation à un énoncé dit source, en vue d'une maîtrise d'une langue-cible<sup>361</sup>. De ce fait, la reformulation, en tant que distance plus ou moins éloignée d'une source, devient alors une possibilité de mesurer un des aspect du processus de développement des pratiques langagières verbales. Ainsi, lorsqu'il s'agit de restituer un conte, l'auteure établit que les reprises à l'identique ont disparu à l'âge de 11,3 ans. Les critères (phonologique, morphologique, syntaxique, lexical, grammatical, sémantique) sont perçus à travers une adéquation ou inadéquation en tant que forme instable en voie d'acquisition ou en tant que forme déviante en cours d'acquisition, en relation des 11 étapes du conte lu (selon Propp). Ce sont les reformulations renvoyant en particulier aux expressions relatives, à la localisation et à la temporalité, qui différencieraient les productions (acquisitions en place en place vers 11 ans), les divergences de reformulations étant à leur maximum quant aux prédicats entre 5 et 11 ans (ces usages verbaux étant plus longs à acquérir). Cependant, l'étude des usages verbaux en question nécessite une analyse basée sur une grammaticalisation<sup>362</sup> particulière pour établir leur dimension différenciatrice.

Des observations, plus récentes et multilingues (Martinot, Gerolimich, Paprocka-Piotrowska, Sowa, 2008) à propos d'un dispositif équivalent, confirment l'apparente disparition de la reformulation définitoire analytique complète (la plus fidèle au texte source), au profit de la reformulation complète au fil de l'âge des participants, restructurant les énoncés, quelles que soient les diverses langues sollicitées. Or ces résultats, constatés, en laboratoire, sont-ils identiques au sein de classes ?

Ces travaux, non dénués d'intérêt, nous font pointer l'absence complète de référence aux modalités de transcription utilisées<sup>363</sup> et la complexité à utiliser un outil basé sur des prédicats. En effet, nos corpus, établis en situation scolaire, présentent peu de similarité avec le parti pris de reformulation évoqué comme distance avec un texte-source. Néanmoins, ils interpellent notre sensibilité et notre vigilance à cet endroit de la construction prédicative.

---

<sup>359</sup> Ces propos s'inspirent de la conclusion des travaux de Clark et Chouinard (2000 ; 21).

<sup>360</sup> Ce sur quoi nous émettons certaines réserves.

<sup>361</sup> Rien ne précise ce qui détermine cette langue-cible, ou alors peut-on imaginée qu'elle diffuse par le biais des emplois de l'entourage. Selon Watorek ( 2004 *Langages* n° 155; 3) langue-cible renvoie à la langue visée comme processus d'acquisition, langue maternelle pour l'enfant ou langue dite étrangère pour quelqu'un en train de l'acquérir.

<sup>362</sup> Martinot renvoie à une décomposition verbe + prédicat nominal ou suite de verbes élémentaires.

<sup>363</sup> En particulier, aucune des conditions présidant l'accord sur la consigne de restitution n'apparaissent. Or, en tant qu'enseignant, nous sommes très sensibles aux variables conditionnant la restitution d'une trame narrative. Par exemple, suivant que l'embrayeur comporte une contextualisation temporelle ou pas, les marques temporelles verbales produites diffèrent beaucoup.

### 2. 4. 3. Reformulation et interactivité discursive

Dans des travaux plus anciens, Gaulmyn (1987/1991), propose de prendre en compte des techniques de textualisation comme étant regroupées sous le terme général de de reformulation. Elles font partie, pour l'auteure, d'opérateurs discursifs, en tant qu'« engendrement du même discours qui se réfère à lui-même » (Ibidem ; 168). Ces indicateurs, toujours selon l'auteure, sont métalangagiers et ne masquent pas d'autres faits implicites. Néanmoins ces reformulations permettent un guidage certain, comme le précise Gaulmyn:

«Si ces faits ne constituent pas les seuls indices de l'activité organisatrice du discours, ils en constituent des indices privilégiés et des marques d'articulations critiques. À eux seuls ils ne suffisent pas à segmenter une conversation analysée après coup, mais confirment ou invalident la segmentation. Ils redoublent et soulignent la présence d'autres marques formelles qu'ils accompagnent et qui partagent avec eux les fonctions organisatrices. (1991, 197)»

### 2. 4. 4. Perspectives didactiques de la reformulation

Des travaux récents<sup>364</sup>, concernant la reformulation et les interactions didactiques, considèrent cette reformulation comme spontanée ou planifiée. Elle informe sur les stratégies des acteurs en présence, amène à envisager des particularités disciplinaires, le rôle réparateur de cette reformulation et la nécessité de son apprentissage, tout en participant ainsi à la dynamique des apprentissages.

Essentiellement centrés sur les reformulations des enseignants, ces articles précisent que toutes ces reformulations ne sont pas de même nature.

- Pour Rabatel (2007, 2008) elles permettent de comprendre comment l'énonciation de l'enseignant est une surénonciation, englobant la reformulation de l'élève pour générer l'avancée du discours didactique vers un consensus avantageant le propos à enseigner.

- Pour Le Cunff (2008, 218), seule la rigueur linguistique permet de comprendre que la reformulation de l'enseignant valide et valorise à la fois la production linguistique de l'élève, propose et enrichit les formulations, provoquant des effets de boucle dans le déroulement linéaire de la tâche, au sein de la communauté de la classe.

- Volteau et Garcia-Deban (2008), en comparant les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires différentes, proposent une étude quantitative et qualitative dépendante de la particularité des objets enseignés et des fonctions qui pourraient être attribuées à ces reformulations. Si les hétéro-reformulations sont les plus présentes dans tous les corpus scolaires décrits, il reste à envisager en quoi la description linguistique porte la trace de l'avancée du discours didactique et comment la gestion de la dynamique des apprentissages est envisageable.

Cependant, selon nous, les actions langagières de l'enseignant ne sont pas indépendantes des actions langagières des élèves, ni réductibles à la description des reformulations en relation à l'énoncé source (30 % de reprises dans le corpus A. 1.1).

Aussi, envisageons-nous une approche du terme reprise-modification utilisée par François.

## 2. 5. Perspectives issues de la reprise-modification

Les termes de reprise-modifications (2005, 15) sont employés par François au sien de différents articles et ouvrages. De ces usages divers mis en relation, nous recherchons une délimitation de la production langagière verbale certes différentielle, à mettre en tension en

---

<sup>364</sup> Schuwer M., Le Bot M.C., Richard É., 2008, *Pragmatique de la reformulation. Types de discours. Interactions didactiques*, chapitre 4, PUR.

vue d'en envisager des manifestations langagières articulées entre divers niveaux de discours afin de situer le marqueur potentiel des phénomènes de hiatus. François envisage le « déjà dit (1985) », comme mouvement accompli par les interlocuteurs au sein des échanges verbaux, relevant du fonctionnement et de l'acquisition du langage (François, 1990).

Nous interrogeons plus particulièrement la relation entre les hiatus et les interactions thématiques à l'oral dans leur reprise - reformulation, comme participant de la construction de la référence ou de la continuité référentielle (François, 2005, 150). Ces reprises-formulation (au sens de François, 2004, de Vion, 2006) sont des mots ou des termes employés pour reprendre ce qui a été dit, stricto-sensu, ou sous la forme de paraphrase (Daunay, 2002), permettant en particulier d'envisager ce qui modifie les propos des élèves sur le thème. Il s'agit, pour François, de mouvements permanents réorganisant les dimensions référentielles et métadiscursives, à travers des significations dessinées (2005, 24, 124) plus qu'établies, par des déplacements de monde construits ensemble.

Ainsi, nous centrons notre observation sur un éventuel changement de statut énonciatif des nouveaux propos au sein d'un mouvement discursif (François, 2005, 157), en caractérisant le niveau de qualification ou de caractérisation de la forme prise par ces reformulations.

Le travail d'identification de ces reprise-modifications questionne autant la syntaxe que la sémantique. En effet, si l'on peut considérer que des substitutions peuvent s'opérer aisément, il en est d'autres qui génèrent des confusions, notamment au niveau des déictiques<sup>365</sup>.

Si nous pouvons concevoir la raison des hiatus comme inadéquation lexicale, il ne semble cependant pas que ce soit la manifestation la plus fréquente de ce dysfonctionnement au vu des propos de François. Ces manifestations de hiatus, lors de l'inadéquation de termes entre eux, deviennent perceptibles au sein de ces mouvements discursifs, la convocation de mondes différents pouvant porter la trace de leur évolution. Cette manifestation de hiatus est ainsi nouvellement caractérisée par une forme mobile qui complique son marquage, les entrées lexicale ou syntaxique ne suffisant plus à l'identifier.

Nous poursuivons l'identification de ces reprises-modifications sur l'ensemble d'un corpus scolaire disciplinaire, dans la mesure où elles peuvent focaliser la présence de marqueurs des manifestations de hiatus.

### 2. 5. 1. Saynètes

L'organisation des reprises-modifications nous permet de construire ce que nous appelons des thèmes. En effet, pour minorer l'aspect subjectif de désignation d'une thématique, nous utilisons ces reprises<sup>366</sup>. Nous considérons tout ce qui renvoie à la thématique abordée, sous quelque forme linguistique que ce soit. Cette permanence du thème ainsi définie par sa réapparition sous forme modifiée ou non délimite au fil des échanges une saynète au sens de François. Aussi identifions-nous des saynètes, conçues comme «une unité relative constituée par l'échange minimum de deux reprises autour d'un même thème (François, 2005, 152).» Cette restriction n'occulte cependant pas, selon nous, la dimension des mondes construits au

---

<sup>365</sup> La notion est importée de la linguistique énonciative : le déictique est un terme qui renvoie à un référent présent dans la situation mais absent du discours. Or il semble bien que dans certains cas, alors que l'emploi de l'anaphore est possible, le pronom personnel (il en particulier) soit employé au sens de déictique, renvoyant au personnage du livre.

<sup>366</sup> Dans des perspectives linguistiques (en particulier de l'information), le thème est le nouveau contenu informationnel, opposé au rhème qui consiste en la reprise du thème et qui est généralement développé (Kerbrat-Orecchioni, 1990, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin). Une approche sur le corpus A. 6. a été tentée en vue de suivre les étapes du travail d'un contenu à précisé et n'a pas été poursuivie. Nous gardons le tableau du document 603, annexe 6, p. 125, pour préciser la dimension micro des analyses effectuées ( 5 saynètes abordées ici sur les 70 saynètes identifiables, dont 10 seront analysées.

sein des échanges. De façon à simplifier le repérage des reprises-modifications au sein d'une saynète, nous les avons renommés thèmes, leur identification par un terme générique les différenciant facilement, et renforçant ainsi leur dimension sémantique. Les thèmes sont marqués par des caractères repris d'abord en **gras**, puis *italique* et surligné. Ils sont généralement répétés au départ de la saynète dont nous précisons parfois la construction. En effet, un même thème peut éventuellement se décomposer en sous-thème, soit dans l'analyse après-coup des contenus sémantiques, soit en suivant la progression discursive. Un corpus renvoie particulièrement à cette décomposition, le corpus A.5 d'ouverture à la lecture du livre « Le nouveau-monde ». Le thème « indien » est décomposé par différentes caractérisations : la barbe ou pas, le canoë, les rames les vêtements, les matières des vêtements, les plumes ; faisant penser à un lexique thématique participant de la construction de mondes.

La délimitation de ces saynètes peut se complexifier. Lorsque le thème est unique, il n'est pas délicat de les identifier. Mais la plupart du temps, ces thèmes sont croisés c'est à dire qu'ils ne sont pas uniques dans la succession des échanges considérés.

Dans l'exemple que nous proposons, à partir du corpus A.6, la saynète organisée autour du thème des adieux contient aussi le thème de seul qui apparaît deux fois, composé de 5 saynètes

Tableau 603- Etude des reformulations de l'épisode 10.1. Les adieux-annexe 6 p. 123

<b>Echanges</b>	<b>les adieux</b>	<b>seul</b>	<b>les adieux -2-</b>	<b>le coeur</b>	<b>le pommier</b>
<b>1 à 11</b>	x	x			x
<b>12 à 18</b>		x			
<b>19 à 24</b>			x		
<b>25 à 31</b>				x	
<b>32 à 46</b>					x

La délimitation des saynètes en fonction des thèmes peut à cet endroit induire des choix qui sont ainsi explicités : nous avons accordé notre préférence aux thèmes qui étaient visibles plusieurs fois dans le corpus considéré, ceci est précisé dans les corpus mis en annexe lors des choix effectués en note de bas de page. Ce travail a été rendu possible par la représentation des enchaînements de ces thèmes, dont les mises en tableau ont contribué à montrer l'importance de ces reprises-modifications<sup>367</sup>.

### 2. 5. 2. Représentation des enchaînements

Nous entendons par l'enchaînement<sup>368</sup> l'organisation des reprises-modifications. Cette organisation, présentée sous forme de tableau, comporte comme toute forme de représentation des sélections qu'il s'agit d'identifier car au départ cette représentation répond à de multiples intentions à préciser. La volonté première de quantifier cette activité de reprise-modification<sup>369</sup> recherche la preuve de son bien-fondé, ponctuel ou pas. Les premières analyses basées sur le corpus A.1 en arts visuels font état de 30 % de reprises-modifications,

<sup>367</sup> Annexes 1 et 6, notamment.

<sup>368</sup> Dans un sens différent de l'enchaînement thème, rhème ou d'enchaînement thématique développé par Combettes (1992, *L'organisation du texte*, Université de Metz).

<sup>369</sup> Telle qu'elle a été définie au sein des genres d'activités langagières.

dont certaines sont reprises dix fois <sup>370</sup>. Ensuite, au-delà du phénomène ponctuel, nous nous sommes interrogée sur ces reprises modifications et nous avons tenté de suivre les modifications qu'elles portaient ainsi que les effets qu'elles pouvaient avoir puisque par moment ces reprises-modifications semblent plus ou moins mises en relations entre elles.

### *2. 5. 3. Reprise des thèmes et transformation*

La reprise-modification peut être associées à différents usages, à la fois lorsqu'il s'agit de reprise dans des discours rapportés et de reformulation. On peut s'interroger sur la fonction de transformation qu'elles ont au sein des productions énonciatives. Selon Charaudeau et Maingueneau (2002, 490), la reformulation a une fonction explicative ou imitative. En reprenant et en modifiant les termes de départ, c'est davantage d'une volonté définitionnelle qu'il s'agit de montrer ou d'une volonté de synthèse ; la fonction imitative étant alors plus directement ludique. Selon nous, l'établissement de la co-référence<sup>371</sup> s'appuie sur le tissage de relations entre des saynètes disjointes a priori, reliant alors des thèmes, pour lesquels les ajustements textuels utilisés n'emploient pas systématiquement des correspondances terme à terme au sens d'un hyperonyme pour un nom ou d'une anaphore. Ces formulations intègrent des paramètres exolingues (au sens d'une langue qui n'est pas leur) et contextualisent l'enjeu énonciatif, dont il faudrait pouvoir mesurer le décalage pour apprécier le sens évolutif de la transformation.

De ce fait, nous pensons qu'il y a une manifestation potentielle d'un phénomène de hiatus lorsqu'il n'y pas d'établissement de formulation définitionnelle sur laquelle les partenaires s'entendent.

Ainsi nous pensons qu'il y a lieu d'être tout particulièrement attentif à ce qui correspond à la définition de l'objet d'enseignement, dans la mesure où l'on peut s'attendre, lors de sa présentation à une amorce de double sémiotisation, à laquelle la reprise-modification contribue probablement, ces modalités définitionnelles étant cruciales quant à la suite des actions cognitivo-verbales des élèves et de l'enseignant.

### *2. 5. 4. Mouvement discursif*

L'approche verbale du mouvement discursif envisage la mise en perspective des énoncés qui font sens, pour ce qui fait partie de l'interlocution. La manière dont ces énoncés s'enchaînent, par le biais de l'intonation, des constructions syntaxiques précédentes ou suivantes, à travers les alternances, des reprises, sont souvent sous forme de paires adjacentes (François, 1984, 182). La reformulation est à la fois la reprise phonétique ou syntaxique rectifiée mais aussi un effet systématisé en relais en tant que « mouvements du dialogue » (François, ibidem, 167). Ces mouvements sont liés à l'interprétation des mots en contexte, empruntant diverses manifestations, et attestant de la compréhension responsive d'autrui selon François (2005, 16). Ce mouvement ou cette force (François, 2004 b, 87) provoque émotion, ressenti, disposition, qui est à la fois dans le texte mais aussi véhiculée par le langage, au fil des retentissements pour l'autre, les autres et soi-même, à l'école et en relation à la tâche scolaires, entre les affinités et ou les différences des textes et des oraux.

---

<sup>370</sup> En annexe tableaux 100 et 101, pages 32 et 33.

<sup>371</sup> Si nous pouvons renvoyer à la co-référence construite autour des anaphores (à droite, à gauche, cataphore ou pronominale, associative) ayant la valeur des chaînes de co-référence qui assurent la progression thématique, nous identifions aussi des chaînes d'isotopies qui permettent de suivre de proche en proche des liens sémantiques à travers des modèles du monde qui y sont convoqués (nous renvoyons à Adam, 1990, 2005).

## 2. 6. Rapports entre reprise, reformulation, reprise-modification et notion de hiatus

Ainsi, notre étude universitaire se focalise sur des ruptures énonciatives et sur ce que ces phénomènes permettent de penser quant à une parole au travail. Selon nous, ces ruptures ou ces manifestations de hiatus peuvent être porteuses des traces d'un dire en transformation à l'âge de 11 ans environ, selon Hickmann<sup>372</sup>. En effet, les enfants de cet âge recherchent une cohésion référentielle, à la fois en décontextualisant la communication, en recherchant l'adéquation à des genres discursifs, en assurant la continuité référentielle (en particulier à propos des récits), et en établissant un niveau de contrôle ou d'auto-correction spontané (par des interruptions de la chaîne parlée ou des hésitations). Nous situons cette volonté de la mise en oeuvre d'une cohésion référentielle dans la nécessaire contrainte d'un rapport de succession ou de contrainte thématique de la conversation scolaire, perceptible au sein d'un mouvement discursif. Ces observations de rupture ou de hiatus se superposeraient à des manifestations de rupture de ces contraintes thématiques, voire à d'autres ruptures à identifier. Nous n'excluons pas que la reprise-reformulation ou reprise-modification contribue à la lisibilité de la notion de hiatus. Elle est porteuse d'une indexicalité à élucider, doublée d'une réflexivité, révélatrice d'un travail interne du langage. Supposée montrer des déplacements du discours disciplinaire scolaire, elle relierait contenu disciplinaire et positionnement énonciatif des élèves.

## 2. 7. Avancée et validité recherchées

En conclusion, nous ne pouvons nous empêcher de relier l'approche des propos rapportés comme jouant un rôle crucial dans l'expérience scolaire des conduites langagières. Ces dernières participent des façons d'être au monde, sans que l'on puisse toujours identifier précisément à quel titre le propos est repris. Si cette reprise constitue les premiers fondements d'une relation dialogique, elle est à même de constituer une solide base dans l'acquisition du langage qui n'est pas mise en doute lorsqu'il s'agit du très jeune enfant. Ces reprises, sous les termes d'auto et d'hétéro-reprises, partielles ou totales<sup>373</sup>, influent sur l'intelligibilité des énoncés. En effet, des corrections d'ordre phonologique, syntaxique, sémantique sollicitent l'interprétation et des états mentaux (maintien du dialogue, confirmation, acquiescement, refus ou insistance) construisant le cadre dialogique des échanges interpersonnels.

Quelle vocation explicative attribuer à ces reprises ? Les propos de François (2004, 38) incitent à dépasser ce cadre de la reprise- reformulation :

«...la paraphrase ou l'unité langagière réelle n'est pas le couple reprise-modification, tout discours reprenant du "déjà dit" (...) et le modifiant (...), la paraphrase au sens large est le modèle du discours qui fait sens...».

Nous cherchons ce qui relie ces transformations et l'activité cognitive des sujets. Ceci nous amène à identifier en quoi ces thématiques sont porteuses de contenus notionnels, donnés à apprendre, afin de faire sens au sein d'un discours scolaire.

À cet endroit la question est double : suivre l'évolution des contenus ne peut occulter le sens de ces contenus : tant pour les contenus disciplinaires que pour les contenus des activités langagières.

Les phénomènes de hiatus sont alors des lieux de compréhension plus ou moins divergents, qui interrogent la normativité des autres dire plus qu'ils ne stigmatisent ceux qui les rendent visibles. À quels mouvements discursifs ces manifestations de hiatus donnent-elles lieu ?

---

<sup>372</sup> Dans Kayl & Fayol, 2000, *Le langage en développement*, Tome 2, Paris, Puf, 83-115.

<sup>373</sup> Bernicot J., Salazar-Orvig A., Veneziano E., 2006, 29-50.

S'il s'agit du langage qui est interrogé à ces endroits, nous avons à nous enquérir de ce qu'il est possible de faire avec ce langage.

### 3. Relation certaine avec des séquences textuelles

À la question que fait-on avec le langage, on pourrait répondre tout, tellement ses usages semblent variés. En reprenant les mouvements du dialogue de François (1984, 168), nous avons un début de réponse relatif à des tâches proposées<sup>374</sup> que nous reprenons : décrire, narrer, juger, évaluer, argumenter, explique-justifier, réguler (la tâche, le comportement, le discours). Cet éventail large et non exhaustif tendrait à relativiser la vision scolaire des réductions ayant provoqué des effets induits par l'applicationnisme des typologies textuelles (Adam, 1999, 81) dont il faut nous défaire, ainsi qu'à la prédominance d'un réflexe accordant la priorité à la « réponse » morphosyntaxique et phrastique correcte indépendamment du sens de l'énoncé.

Une recherche des transformations des reprises-modifications utilisant des ancrages séquentiels inscrits dans l'écrit et véhiculés par le langage oral pourrait être porteuse d'indications plus précises, à conditions qu'elle ne soit pas exclusive ni calquée sur des reproductions à l'identique de l'écrit.

#### 3. 1. Métissage nécessaire

Comme le précise Adam (1993, 30), il est rare que l'on puisse rencontrer un texte relevant d'une seule séquence textuelle, certains tissant plus facilement des liens selon les intentions visées. Ainsi décrire et narrer concourent au récit. À titre heuristique, nous postulons que les oraux portent eux aussi des régularités ou des « airs de famille » pour reprendre Adam<sup>375</sup>, plus ou moins superposables à ceux de l'écrit, qui pourraient cependant comporter certaines différences. Cette position à titre heuristique, doit être reconsidérée en fin de travaux. Ce métissage entre les conduites langagières orales et écrites serait en grande partie dues aux pratiques inscrites dans la culture sociale scolaire, faisant de l'écrit ses références, ses modes d'acquisition et de validation. Nous détaillons plus précisément deux registres de ces séquences possibles auxquels il est souvent fait référence, en tant que produit ou genre scolaire attendu, en relation à leur dimension scripturale essentiellement.

#### 3. 2. Indices de la construction descriptive à l'école primaire

Décrire peut s'entendre comme une correspondance simple entre ce qui est vu et ce qui est dit. Or le simple choix de mots pour dire, en renvoyant à une perception visuelle, ne peut occulter la prégnance de contexte dans lequel ce qui est dit prend sens, ce qui est complexe à restituer dans une étude. Effectivement, les pressions existantes sur les autres sensibilités en jeu, liées aux repères visuels de l'individu et liées à d'autres ordres émotionnels. Ces émotions organisent les expériences de chacun d'une façon particulière dont une mise en mots tente de rendre en partie l'intention<sup>376</sup>. L'approche descriptive que nous réalisons envisage la

---

<sup>374</sup> En relation à une image, à l'avenir, à d'autres images, à d'autres thèmes, à des éléments situationnels, ce qui comporte déjà énormément de situations de « base » d'activité langagière.

<sup>375</sup> *Ib.op.cit.* Nous souhaitons éviter toute appropriation intempestive, étant consciente des années de travaux qui ont été nécessaires pour fonder cette approche de l'écrit.

<sup>376</sup> Dans le meilleur des cas serait à préciser. Ce travail de mise en mot n'est ni évident, ni directement accessible à tous les élèves.



description selon d'autres registres que perceptifs. La description peut en effet avoir des visées généralisantes ou organisatrices, ou correspondre à des descriptions d'action qui sollicitent des émotions en regard aux expériences déjà vécues.

### *3. 2. 1. Modèle issu de la typologie textuelle*

Les usages scolaires des variations de la typologie textuelle selon Reuter (1998 a, 62, citant Adam (1987, 1991, 1993, entre autres)), en parallèle de l'approche de la grammaire textuelle et des valeurs des genres discursifs, ont modifié les usages des références didactiques des enseignants.

Cependant, la transformation de ces connaissances, issues de la linguistique textuelle au départ et réduite à la typologie textuelle, transforme aussi le savoir savant qui échappe à une transposition didactique « contrôlée ». En effet, les multiples mouvements des types textuels aux types de structures séquentiels textuelles (Adam, 2005) sont réduits à l'approche descriptive d'un contexte circonscrit limitée à des applications (autour du portrait<sup>377</sup> et du paysage, par exemple). Ces réductions, effectuées selon nous à partir de procédures arbitraires, détournent des genres littéraires au profit de genres d'activités scolaires, l'exercitation de compétences ponctuelles pouvant entraver la construction de la notion de départ, devenant ainsi un obstacle et un lieu de hiatus potentiel, tous deux induits par la situation.

Pour ces raisons, nous revenons sur ce que définit ad minima une séquence textuelle descriptive et sur son intérêt.

### *3. 2. 2. Intérêt d'un repérage séquentiel descriptif*

Le repérage séquentiel descriptif, dans son déploiement textuel, informe de lecteur et contraint le scripteur à prendre en compte des références au réel ou au réel reconstruit, en vue d'organiser un discours. Ainsi, les références accessibles ou constituées à cette fin sont sollicités en adéquation aux intentions de l'auteur, afin de tisser un réseau d'inférences informant le lecteur et participant d'un parcours interprétatif. Cette façon de baliser le texte, sans le limiter à un texte ponctuellement renseigné ou limité à des paragraphes descriptifs, propose autant de points de vue que d'interprétations à réajuster au fil du discours de l'écrit.

Cependant, cet usage d'une description, basé sur des perceptions et immédiatement contrôlable n'est pas le seul usage descriptif possible. Il renvoie aussi à des généralisations, voire à des conceptualisations auxquelles l'auteur peut faire référence, et qui dépassent alors largement le champ littéraire.

Cette dimension descriptive ne peut pas s'envisager dans un seul cadre, car elle renvoie à la fois la description d'action sur laquelle il s'agit de s'interroger, ainsi qu'aux formes et aux fonctions de cette description plurielle.

### *3. 2. 3. Enjeux de la description littéraire*

Reuter (1998 a et b, la suite de nos propos repose essentiellement sur b) propose un ensemble de caractéristiques textuelles, plus ou moins variables selon les genres textuels, relevant de la visibilité (renvoyant à une illusion réaliste) en vue de produire des effets, qui catégorise les éléments décrits en les typifiant et ou en les singularisant. Cette description, qui présente deux mises en formes visibles relatives ou non au statisme de l'objet (que cette absence de dynamisme soit voulue ou pas) se réalise selon des composantes identifiables (désignation du

---

<sup>377</sup> Voir à ce sujet Mas, 2000, 119.

tout, des parties, spécifications, etc.).

Or nous envisageons comment ces descriptions servent des recherches d'effets, identifiées en tant que parcours descriptifs<sup>378</sup>, pour lesquels ce qui permettrait de les suivre (au sens d'un mouvement discursif particulier), sollicite à la fois « la gestion thématique, les plans et les procédés liés aux scénarios introductifs ». Si ces approches différentielles nous intéressent, c'est parce qu'en renvoyant à des fonctionnements du descriptif, ces fonctionnements sont, d'après nous, autant de traces à suivre dans le registre oral des élèves et des enseignants. Ce fonctionnement de la description ne se limite pas à celui de la reconstruction d'un univers représenté, mais participe, selon l'auteur dont nous partageons l'analyse, de différentes fonctions (1998 b, 20-22). Nous les synthétisons ci-dessous, ces fonctions participent :

- de la construction du savoir liant des modalités informatives, des rôles d'identification et des modalités explicatives de la description ;
- d'une fonction évaluative organisant un point de vue et des valeurs, précisant ou pas les normes dans lesquelles elle s'inscrit (proche de l'argumentation, de la scientificité, des dimensions liées à l'émotion) ;
- d'une fonction régulatrice-transformationnelle suivant différentes modalités (rétrospectives, proactive, distinctive, dramatisante) ;
- d'une fonction de textualisation liée à l'organisation de ces informations. La fonction positionnelle situe le lecteur dans un champ donné (disciplinaire, esthétique, subjectif...) et inscrit de ce même fait le texte de référence dans des usages plus ou moins normés ;
- à des fonctions de gestion de lecture et de l'écriture en renvoyant à des mémorisations, des traces d'activités et d'expériences qui construisent les sédiments des pratiques.

Ces entrées, non exclusives, élargissent cependant le champ des investigations à envisager. En dynamisant l'approche de cette description pour des enjeux cruciaux, en mettant à jour les mécanismes de l'illusion référentielle portée en particulier par une conception d'un langage transparent, nous poursuivons cette approche en vue de guider la construction de nos outils d'étude des corpus disciplinaires scolaires. En effet, dans le champ de la littérature, comme dans le champ de la production plastique, la sollicitation de la description peut s'envisager comme une des séquences probable à l'oral.

#### *3. 2. 4. Présence à l'oral de traces descriptives et leur fonctionnement*

Si nous ne pouvons postuler que les séquences textuelles issues de l'écrit puissent être celles qui régissent les productions orales par effet de retour, nous supposons cependant que des traces d'un discours descriptif puissent être lisibles dans les discours oraux à l'école primaire. Il nous reste à établir selon quelles modalités, en relation au travail très détaillé établi par Reuter (idem cité). Le double intérêt que proposent ces entrées repose sur une première idée de parcours construit et ensuite sur une deuxième idée de critères de fonctionnalité de ces traces. En sollicitant une prise en compte des éléments du discours entre eux, nous pourrions conforter l'éventuelle piste d'une mise en cohésion des discours des élèves, relative à ces deux entrées : en quoi la séquence descriptive est liée à un fonctionnement intentionnel dont l'argument porte la trace ?

#### 3. 3. Indices de la construction argumentative à l'école primaire

Nous faisons état, dans nos propos, d'une structuration des échanges ayant un certain degré d'enchaînement entre eux, reliant en particulier les propos tenus de façon à établir des causes

---

<sup>378</sup> Reuter (1998 a, 15) citant Apothéloz. La citation suivante est sur la même page.

à des effets ou des conditions à des effets. La prise en compte de tout ce qui a été établi autour de l'argumentation (Ducrot, Grize, Toulmin, Perelman entre autres) n'est pas possible dans le cadre de cette étude. Aussi construisons-nous un cadre, réduit (Delcambre, 1997<sup>379</sup>, Douaire, 2004), mais suffisant en vue de prendre en compte des usages argumentatifs à l'école primaire.

Argumenter met habituellement la langue en relation avec les notions de référence et de vérité, qui peuvent être prises pour des composantes d'une langue informationnelle ou descriptive. Les processus interphrastiques des énoncés argumentatifs font constater que c'est une étude des relations entre des propositions qui organisent ce processus, que l'on peut considérer à différents niveaux. Nous délimitons des espaces de validité de ces argumentations très divers.

En effet, des propos, partagés dans un groupe, peuvent être valables dans certaines situations, mais aussi à portée plus générale, dans le domaine étudié, dans la discipline, dans des disciplines.

De l'observation des argumentations communes ci-dessus envisagées, nous interrogeons le fait que la même argumentation permette d'aboutir à plusieurs conclusions, que la conclusion puisse précéder les arguments et qu'aller d'un état de fait à une conclusion argumentée puisse se réaliser sans que les éléments intermédiaires soient cités.

Devant autant de diversité nous restreignons le champ à nos possibles : y a-t-il une spécificité de l'argumentation à l'école, comment l'identifier ?

L'argumentation est déjà présente dans des propos de très jeunes enfants<sup>380</sup> et pourrait alors être assimilée à des systèmes de valeurs, des règles et des savoirs communs partagés, construits dans différents milieux. Cette perspective questionne doublement l'institution scolaire lorsque nous considérons des situations scolaires sollicitant des pratiques sociales scolaires relevant de l'argumentation. Si la transposition didactique n'envisage que peu pas ou les valeurs, implicites (bien, bon, incorrect, etc.) ou à expliciter (adéquat, etc.) elles interviennent cependant dès lors que le locuteur doit justifier, étayer sa position comme l'entend Golder (1996, 46), encore plus lorsqu'il s'agit d'attribuer une valeur ou de prendre position quant à ce qui vient d'être dit<sup>381</sup>.

Pour d'autres chercheurs (Bucheton, Chabanne, 1998)<sup>382</sup>, les logiques pragmatiques d'apprentissage, en vue d'acquérir des connaissances normalisées, attendues et reconnues, comme argumenter un propos dans un cadre disciplinaire, ne sont peut-être pas compatibles avec des choix humanistes. En effet, dans ce dernier cas argumenter renvoie à une démarche intellectuelle liée à des valeurs humanistes. Or, selon nous, argumenter ne peut se détacher des valeurs sociales et se construit par des usages. Ces usages, déterminés par des pratiques sont des usages qui se modifient dans des contextes précis, en relation à des usages pré-existants en dehors de l'école, des usages qu'il est impossible d'ignorer. Argumenter est alors davantage conçu comme un « examen critique d'un fait ou d'un objet (ibidem, 19). »

Ainsi nous envisageons ce qui relève de l'enseignement éventuel d'une argumentation scolaire. Les interrogations que nous soulevons, en relation à cette approche, délimitent cette question, abordée par le biais des corpus oraux au départ de notre étude. Le travail argumentatif, au sein de l'apprentissage scolaire disciplinaire montre une rupture énonciative

---

<sup>379</sup> Delcambre I., 1997, « Enquête autour d'un objet didactique la notion de circuit argumentatif », *Pratiques* n° 96, 63-81.

<sup>380</sup> Selon Veneziano E. (1999).

<sup>381</sup> Ce qui n'est pas toujours directement visible au sein des échanges langagiers à l'école ( voir partie 2, chapitre 3 point 1, la question des valeurs).

<sup>382</sup> Leurs travaux sont davantage orientés vers des productions d'élèves de l'école primaire.

potentielle, du simple fait d'un ancrage dans une double réalité conceptuelle. En effet, en quoi un point de vue en construction, conforté, déplacé ou modifié renvoie-t-il à la fois à l'expérience du sujet mais aussi à l'acquisition de connaissances ? Comment ces tensions, a priori distinctes se télescopent-elles au cours de la transformation du « regard » sur l'objet à apprendre ?

### 3. 3. 1. Cadre déjà existant

En réduisant les apports théoriques, nous pourrions considérer que l'oral aurait des besoins moins élaborés que l'écrit de cette argumentation (notre préférence irait plutôt à d'autres manifestations de l'argumentation), dont encore une fois la prise en compte des usages de l'écrit prévaut quant à son étude. Nous plaçons les travaux de Toulmain (thèse, antithèse, synthèse), très souvent considérés comme le fondement d'une activité argumentative, de côté, prenant le parti pris de nous fonder sur les usages sociaux en vigueur à l'école, à la fois comme ceux que l'école importe et comme ceux qu'elle façonne, sans pour autant pouvoir assurer la pérennité de ce souhait. Nous recherchons une première approche consensuelle de l'argumentation de façon à ce qu'elle puisse être mobilisable par des élèves de 10 ans environ.

- D'une définition à plusieurs restrictions

S'il est probable que l'argumentation varie selon les finalités attribuées aux discours, une organisation, des marqueurs, des contraintes situationnelles orientent les propos vers une conclusion, en vue de produire un effet. Cette acception, large, est rapidement soumise à des restrictions dès que nous recherchons des caractéristiques plus précises de ces argumentations. Il est généralement fait état (Brassart, 1990, Schneuwly, 1984,1988, Garcia -Debanc, 1996, Schneuwly et Dolz, 1999) de la complexité du sujet, de son aspect ponctuellement qualifié par le champ disciplinaires envisagé (en sciences<sup>383</sup>) et de la prégnance des modèles issus de l'écrit ou de pratiques issues de sphères sociales très typées (le journal télévisé, le débat duel ou l'exposé).

Si généralement, les points relevés notent l'absence de maîtrise des discours argumentatifs des élèves avant 13 ans, et l'usage plutôt limité de des écrits dans leur sollicitation scolaire (Golder, 1996), ceci peut être lié au fait que la narration écrase le champ des productions (ce qui a peut-être changé depuis).

En effet, les travaux de Golder font état de la qualification éventuelle de conduite linguistique argumentative. L'auteure précise cependant que le sujet soumis au débat ou le sujet discutable n'est pas une approche des conduites argumentatives, l'organisation des arguments entre eux n'étant pas possible, encore moins leur planification ou la transformation des arguments cités. L'auteure, toujours, caractérise le « bon » déroulement dialogal d'une pratique argumentée par :

-la capacité à maintenir le thème ;

-la possibilité d'envisager une autre perspective (que nous pourrions rattacher à un autre point de vue) ;

---

<sup>383</sup> Nous citons à ce propos et entre autres :

Jaubert M., 2000, *Fonction et fonctionnement du langage dans la construction de savoirs scientifiques hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2 ;

Rebière M., 2000, *Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2 ;

Péterfalfi B. & Jacobi D., 2003, les interactions langagières entre processus et matériaux pour la recherche, in *Aster* n° 37, 3-26.

-la capacité à manifester cette prise en compte d'une autre perspective (même remarque) dans le discours.

Nous précisons que l'emploi ponctuel de capacité nous agréé pas entièrement pour étudier comment ces pratiques sont mobilisées, bien que ces registres différents nous semblent pertinents. En revanche, nous prêtons attention aux propos de l'auteure lorsqu'elle fait état de « modes » de fonctionnement permettant de « passer » de la coopération dialogale à une coopération argumentative qui seraient ainsi rendus perceptibles (ibidem, 130) à travers :

-l'empilement thématique d'énoncés présentant plus ou moins de ruptures thématiques<sup>384</sup> ;

-la présence de complémentarité plus ou moins grande de ces thèmes ;

-la spécification de ces thèmes entre eux ;

-l'utilisation de la négation.

La focalisation certaine que nous avons attribuée à la reprise-modification pourrait dans ces perspectives nous permettre de justifier la réduction de ces reprises quant à une dominante sémantique en évolution, tout en gardant en arrière-plan la lecture possible d'autres niveaux de prise en compte du langage. Notre optique irait cependant contre l'idée de non-transformation possible des arguments<sup>385</sup> tenus par des enfants avant 13 ans selon Golder.

- Un cadre argumentatif développé au collège en littérature

Des travaux nombreux, envisagent une langue disciplinaire dénommée le français, transversale, mais ayant des spécificités disciplinaires<sup>386</sup>. Nous cherchons à circonscrire en quoi la littérature solliciterait plus particulièrement un rapport à la langue, et ce en relation à l'argumentation. Deux approches de la littérature au collège et d'une façon plus générale nous permettent de prolonger ces réflexions en évoquant les travaux de Dumortier (2000) et de Rabatel (2004).

Le développement d'un point de vue à l'école primaire est certes un des objectifs indirectement visé lors des mises en débat et constituerait une piste nécessitant des points de vue argumentés. Du fait que les situations de débat soient récusés en partie par Golder, nous tenons d'aborder l'argumentation par un autre biais.

Nous ne pouvons faire état de contraintes certaines liées à l'argumentation élaborée à l'école primaire. Selon nous, les consignes liées à l'argumentation renvoient davantage<sup>387</sup> à l'explicitation par des procédés ou et à la justification par des extraits. Ainsi, l'argumentation scolaire à l'école primaire sollicite-t-elle davantage la prise en compte des contextes et les mises en cohérence des propos que la réelle construction d'un « discours argumentatif ». Nous nous référons ainsi à ce qui est attendu au collège en vue de saisir en quoi l'école primaire préparerait à ce travail argumentatif (les usages précédents les apprentissages, selon Vygotski).

Dans le champ disciplinaire du français, Dumortier (2000, 186-188) précise que l'amateur éclairé, que serait le lecteur collégien, saisirait mieux l'orientation argumentative du « vouloir-dire » du récit, par une connaissance des règles du jeu de la fiction littéraire. Ainsi le lecteur aurait développé des « compétences » relevant d'une meilleure intelligibilité des procédés mis en oeuvre pour l'intéresser, il pourrait saisir le plaisir émotionnel renvoyant à ses goûts, en

---

<sup>384</sup> Nous rapprochons ces ruptures de potentielles manifestations du hiatus.

<sup>385</sup> Si nous pouvons considérer la réduction du thème à celle de l'argument comme pertinente. Cette réduction, qui n'est pas envisagée ici, n'est certes pas sans poser problème, mais nous ne l'envisagerons pas.

<sup>386</sup> Nous faisons référence au 9<sup>ème</sup> colloque AIRDF: « Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ? »

<sup>387</sup> Nous acceptons de courir le risque d'une généralité non partagée.

vue de former son jugement du goût et son jugement de valeur. Ce jugement de valeur, établi à travers les choix réalisés par l'écrivain, est en rapport à son époque, il est aussi relatif à l'invention, à la narration et à la textualisation. Ces entrées, complexes, nous renseignent sur des domaines de « capacités » à construire, davantage en relation à des valeurs humanistes que purement didactiques, reprenant les préoccupations de Chabanne et Bucheton (1998, 16). Cependant, certaines divergences apparaissent quant aux enjeux notionnels à favoriser au collège, voir au lycée à propos de ce qu'argumenter en racontant sollicite. En effet, Rabatel (2004) précise qu'il ne peut pas y avoir dichotomie entre les faits et la subjectivité, que ces deux entrées nécessitent la prise en compte du point de vue :

«...l'articulation du point de vue raconté aux autres points de vue permet de dépasser l'opposition des « faits » aux « pensées » aux « paroles » et aux « perceptions ». (ibidem, 118)»

D'avantage tentée par une volonté de mise sous tension de ces apports que par la recherche de ce qui fonderait leur divergence, nous examinons comment il serait possible de mettre cette double proposition à l'épreuve de la réalité du terrain.

### *3. 3. 2. Présence à l'oral de traces argumentatives et leur fonctionnement*

Si les deux entrées (argumentatives scolaires) que nous avons envisagées précédemment peuvent être « compatibles » et mises en relation avec des séquences descriptives revisitées par Reuter, nous pourrions réorganiser des ponts entre la perception descriptive (au minimum) et une potentielle description argumentée au service d'une parole en devenir. Ceci d'autant plus que cette description argumentée participerait à la production d'effets, renvoyant aux fonctions des descriptions (quitte à élargir le cadre descriptif à un cadre perceptif élargi, comprenant les émotions).

Il s'agit de penser les traces orales des discours en instance de partage, comme autant de tentatives argumentées sous forme de points de vue, afin de convaincre, argumenter, persuader, non pas en tant que volonté d'imposer sa capacité « marchande », mais en tant qu'essai de postures en vue d'énoncer des points de vue. Ces points de vue contribueraient à la fois à délimiter des objets d'enseignement au cours de transactions à préciser, et participeraient de l'acculturation scolaire par le biais de la construction du jugement de goût et du jugement de valeurs, sollicitant narration, « textualisation (de l'oral) » et invention.

Ces intentions, certaines, ne préjugent en rien des outils à mettre en oeuvre en vue de saisir ces traces au sein des pratiques verbales à l'école.

### *3. 3. 3. Recherche d'un outil rendant ces traces perceptibles*

La complexité de la recherche en cours, qui nous semble particulière en sciences sociales et plus encore lorsqu'il s'agit d'enseignement, nous contraint à préciser des cadres hypothétiques d'observation en vue de circonscrire un objet probable. Pour cela, nous inférons, certes à partir de pratiques avérées dans les discours écrits, dont il s'agit de faire la preuve dans un domaine, l'oralité, des caractéristiques peu été envisagées selon ces critères.

Lorsque nous précisons, à l'oral, il nous faut envisager dans un second temps en quoi ces pratiques orales auraient des effets identiques lors de l'étude d'écrits de travail ou d'écrits intermédiaires des mêmes élèves. Si nous pouvons nous attendre à des modifications, des négociations, ce sont des transactions qui seraient à l'oeuvre par le biais du langage verbal en particulier, les propos oraux tenus en classe ayant des répercussions visibles à l'écrit.

Nous recherchons, pour être en phase avec nos réflexions, une approche interlocutive qui puisse rendre compte d'une diversité de niveaux d'échanges et de ses variations, dans des

formats de parole divers, où le contenu des propositions pourrait être pointé.

#### 4. Conventions énonciatives et stratégies énonciatives

La recherche d'un cadre d'échanges tient compte à la fois des êtres en relation et de ce qui est mis en commun. Les êtres en relation sont des enfants devenant des élèves et des adultes maîtres, ce qui est mis en commun englobe ce qui est à savoir (savoir-faire, savoir être, connaissances, hors champ scolaire et dans le champ scolaire). Chacun, locuteur ou interprétant, peut occuper des positions diverses au sein d'échanges observés et analysés, considérés comme textes déroulés dans une communauté construisant ses modalités d'échanges au fur et à mesure de son existence.

Les particularités des échanges oraux, fugitifs dans le temps et aux multiples dimensions de réalisation sont limités aux textes transcrits de l'oral, mais considérés dans leur contexte d'énonciation. La recherche nous fait y relever des traits singuliers et les représenter comme réponse à une demande sociale visant à clarifier des déroulements d'interactions scolaires orales. En quelque sorte, ces échanges mettent les énoncés « en regard de la relation entre les interlocuteurs (Jacques, 1982)<sup>388</sup> », selon des modalités énonciatives qui font état de tactiques ou de stratégies particulières au sein du milieu scolaire (annexe page 18).

##### 4. 1. Relations entre l'énonciation et la stratégie

Si la conversation ne permet pas de voir en quoi il y a apprentissage (ce sur quoi il faudra revenir), force est bien de reconnaître que les échanges proches du café du commerce existent bien en classe, mais on peut douter que ce sont ceux-là seuls qui permettent la construction d'un savoir conçu comme approche de notion disciplinaire ou de savoir sur un réel convoqué à l'école.

En revanche, ce qui différencie une conversation ( $\lambda$ ) d'une focalisation thématique à visée d'apprentissage et ou d'enseignement est une de nos préoccupations majeure. La distance entre la conversation et le dialogue peut être considéré comme un passage des représentations préalables à des représentations plus élaborées par un dire en évolution. Ces déplacements prennent en compte l'écart entre les intentions et les actions réalisées, nécessitent un travail (au sens de Schütz) en classe comme « manifestation du travail de la parole utile (Nonnon) » .

##### 4. 2. Prolongement d'une réflexion et construction d'un outil

A l'école, comme ailleurs, chacun des protagonistes à la fois signifie et comprend par des mécanismes plus ou moins subtils, plus ou moins directs. Dans la mesure où des fonctionnements « idéal- typiques » sont envisagés, ce sont des mécanismes variés de rétro-compréhension, ou des initiatives conjointes des partenaires, qui traversent les énoncés et qui demandent de considérer le discours comme une toile tramée, au gré desquels des liens se tissent de façon plus marquée. A tout moment, chacun comprend plus ou moins partiellement la nécessité de rétablir « l'équilibre interactionnel (Jacques, 1988, 51) » permettant la progression du discours bien qu'elle n'ait pas été planifiée initialement. Cette réciprocité des partenaires, en vue d'une complémentarité du discours partagé, construit ainsi le contexte de leur énonciation. Si leur but est commun, s'installe alors une co-référence fondant la relation, ce que nous avons développé précédemment.

---

<sup>388</sup> *Différence et subjectivité*, Aubier Montaigne, note d'une ancienne lecture.

Nous cherchons comment s'organisent ces discours dans le cadre scolaire, comment ces mouvements se suivent à travers des indices verbaux et quelles en sont les alternances.

En regardant de plus près les conventions énonciatives susceptibles d'être convoquées dans l'institution scolaire limitée à la classe, il semble possible de regrouper des faisceaux variant au sein des échanges en les caractérisant en tant que stratégies énonciatives. Nous organisons ces faisceaux caractérisés, sans que cela soit une hiérarchisation, selon des traits qui se retrouveraient au sein de différentes catégories d'échanges mais sous des aspects différenciés. Si ces catégories d'échange sont assez explicites lorsque l'on parle de situation de partenaires, de déroulement, de forme ou de contenu, il est plus complexe de voir comment différencier finalités et fonction, et encore davantage d'apprécier les dimensions d'aspect. Ces catégories d'échanges permettent cependant, selon l'auteur, de différencier nettement conversation, négociation et dialogue. En effet, en soumettant cet outil à l'usage, il apparaît un certain nombre d'état ou d'étapes plus ou moins intermédiaires entre conversation et négociation, qui ne sont cependant pas de l'ordre du dialogue et que nous avons pris la décision d'intégrer aux trois stratégies interactionnelles de départ comme discussion, délimitée plus par défaut que par construction réelle, (annexe page 19).

#### 4. 3. Complexité de l'identification des stratégies énonciatives

S'appuyant sur l'esquisse d'une typologie des conventions énonciatives, la stratégie énonciative est liée au contrat de communication, où des équilibres se font et se défont, les protagonistes modifiant en permanence les variables –par méconnaissance, par besoin, pour répondre à une demande-. Les échanges déterminent différents facteurs recouvrant des types de stratégies discursives cependant souvent mêlés, cristallisant plusieurs caractères des discours (voir Tableau générique des stratégies énonciatives, annexes introductives, p. 19).

Cependant chacune de ces situations correspond, selon Jacques, à la fois des conditions de réalisations propres, empiriques, liées à la spécification de leur cadre de réalisation, mais aussi à des conditions qui reposent sur des contenus propositionnels, fondés et sincères ; soumis à la sanction sociale de leur viabilité.

##### 4. 3. 1. *Stratégies énonciatives diverses*

Nous évoquons en détail ce qui différencie les stratégies énonciatives envisagées tour à tour comme conversation, discussion, négociation ou dialogue.

À travers *Décrire la conversation* (1987/ 1991) nous touchons la complexité d'une étude proposant une situation fictive en vue de donner un support d'analyse à une recherche comparée. S'il est manifeste que la situation de départ qui donne lieu à ces données a tout lieu d'être spécifiée car elle est fabriquée, il en est cependant de même pour toute situation que nous pouvons penser représentable ou descriptible, qui échappe toujours en partie au moins à un observateur externe. En revanche, si cette situation de langage est elle aussi fabriquée à l'école, c'est en vue de produire des effets attendus et de l'apprentissage. Aussi, recherchons-nous d'une façon générique, en quoi les interactions orales scolaires ne relèvent en permanence de mêmes registres par « le repérage et l'analyse progressive de ces traces (Bouchard<sup>389</sup>) ». Dans un contexte profondément différent de la conversation ordinaire, les enjeux d'enseignement et d'apprentissage ont, selon nous, peu de points communs avec une conversation à bâton rompue, même thématisée, bien que ces échanges soient la base de toute situation sur laquelle l'enseignement se construit.

---

<sup>389</sup> Bouchard R., 1987 : éd. 1991, « Structuration et conflits de structuration », in Cosnier J. & Kerbrat-Orecchioni C. (dir.), *Décrire la conversation*, Lyon , Pul, 73-104, p. 77.



Les conversations, d'une manière générique, si elles peuvent être approchées comme des cas particuliers d'interactions, sont certainement régies par des règles culturelles, multidimensionnelles et plurifonctionnelles. L'approche contenue dans la définition générique de la parole précisant «...qu'une conversation se présente toujours comme un échange ou une succession d'échanges<sup>390</sup> » ne suffit pas à la caractériser. Si nous retenons qu'un échange émane d'une personne, il s'agit de situer cet échange en relation à ce qu'il représente lui-même et par rapport aux autres échanges, selon un contrat de communication rendant compte à la fois de la fonction (interne ou externe), de la finalité (théorique ou pratique) de l'entretien (par défaut) et des interlocuteurs considérés.

Nous prenons en compte une dynamique liée à un processus de construction et de mise en communauté du sens, au sein desquels les enjeux et les finalités ne sont peut-être pas explicites mais qui sont cruciaux lorsqu'il s'agit d'enseignement et d'apprentissage. Chaque échange s'inscrit dans une pragmatique dialogique de l'inter-locution, ne se limitant pas à une rétro-action des dires.

En effet, pour Jacques (1988, 52-53), l'interaction communicative vise à faciliter la convergence d'une référence partagée au cours d'un processus d'harmonisation des significations, au sein d'une relation qui explique les attentes réciproques, auxquels la généralité des échanges ne renvoie qu'en partie. C'est de la plus ou moins grande qualité de cette relation idéale entre les échanges que Jacques envisage une typologie des stratégies énonciatives en fonction de caractéristiques de généralité, d'homogénéité, de convention, de relation, d'objectifs, de fonctions au sein d'un continuum.

Ce qui nous intéresse, c'est :

« ...le processus complet de la mise en communauté qui s'opère entre eux (les interactants) en tant qu'ils sont en relation. (Jacques, 1988, 50) »

Ainsi la conversation, plus ludique, se différencie de la négociation, qui prend en compte des contextes contraignants et des conflits d'intérêts ; le dialogue sollicitant davantage la réciprocité interpersonnelle en vue d'une construction partagée du discours entre interactants.

#### 4. 3. 2. Conversation

Ce n'est plus le sens générique de l'analyse conversationnelle dont Roulet tente de dégager un modèle de structure hiérarchique du discours à différents niveaux, ni le prototype de l'interaction dont il s'agit, mais une conversation que nous définissons plus précisément.

Généralement conçue comme une activité à fond perdu, gratuite, elle n'a apparemment pas de finalité externe, chacun ayant un libre accès à la position de locuteur, dans une immédiateté de rigueur et un aspect peu contraint.

Kerbrat-Orecchioni, en parlant des conversations et des négociations conversationnelles au sens large, précise cependant que :

«...les participants, s'ils désirent que l'interaction se poursuive sur un mode relativement harmonieux, doivent recourir à un certain nombre de procédures visant à résorber leur désaccord : ce sont des mécanismes d'ajustement des comportements mutuels que l'on a coutume de traiter en terme de « négociation conversationnelles » (2004, 18)»

---

<sup>390</sup> L'hypothèse de travail retenue par Roulet, se réfère à Goffman selon Rémi-Giraud S (1987, éd. 1991 , Délimitation et hiérarchisation des échanges dans le dialogue, in Cosnier J., Kerbrat-Orecchioni C.(dir.), *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon,17-72), page 17.

Ainsi « l'art de converser » n'est pas aussi libre qu'il peut paraître, il respecte le statut social, le rituel, ainsi que des thématiques dont personne n'attend d'avancées notables ni d'aboutissement. Mener une conversation à bien n'est pas spontané. Si le mode d'apprentissage de la conversation peut être pensé comme implicite, nous pensons avec Delamotte-Legrand (2007, 71-72) que les modalités des conversations scolaires fonctionnent (probablement à tort) selon des contraintes ou le bien parlé occulte le contenu du parler où des compétences ignorées ne peuvent se découvrir et ne s'explicitent pas davantage dans des formats appris.

Si d'éventuelles transgressions au sein de la conversation peuvent effectivement se réparer, l'interlocuteur risque cependant d'y perdre la face. La conversation renforce avant tout les liens d'appartenance sociaux, en relation à une grande sensibilité aux événements sociaux de la communauté concernée. Nous insistons pour préciser qu'elle n'a cependant pas pour but d'aboutir sur une quelconque modification des contenus abordés, ce sont davantage des pré-supposés qui sont supposés admis plus que partagés, les objets du discours étant alors à la marge du discours lui-même.

Si la négociation en cours de conversation apparaît aussi, elle ne donne cependant pas lieu au déclenchement d'un processus aussi net que celui que nous allons envisager. Outre le passage de différents registres d'une convention énonciative à une autre, nous poursuivons la délimitation de chaque convention de façon précise en abordant la négociation en tant que convention régissant particulièrement des échanges.

#### *4. 3. 3. Négociation*

La négociation est fréquemment pensée lors des situations d'échanges oraux dans le cadre de la logique interlocutoire de Trognon, où, au sein de transactions socio-cognitives propres à l'activité langagière où un certain nombre de relations se définissent, dont celle de l'enrôlement des partenaires au sein d'une relation tutorielle (1999, 84). Cette conception de la négociation est associée essentiellement à une inégalité de positions sociales ou à des conflits, des tensions, des oppositions, des désaccords, des confrontations. Un équilibre de forces, variables, se modifie au cours d'une transaction par une série de démarches en vue ou non d'une résolution des tensions portant sur le contenu, les modalités ou les effets de ces négociations. Si le prototype retenu comme significatif de ces transactions sont modélisés comme celui de la réparation, ainsi que Trognon en fait état (1991, 69), nous affirmons que ce cadre de négociation ne peut être celui que nous empruntons, dans la mesure où ce qui a été établi est une boucle conservant le statut quo de départ alors que selon nous, le retour à l'identique n'est pas possible.

Nous préférons envisager un cadre élargi de négociation, en usage au sein de la transaction sociale de Rémy (1991, 83-111) qui modifie les cadres sociaux des échanges au cours des négociations, en tant qu'expérience sociale des relations humaines. Pour l'auteur, la question de la négociation et des transactions qui s'ensuivent est caractérisée par une incertitude relative entre les deux parties en conflit qui ne connaissent pas des réalités identiques en tant qu'acteurs sociaux, engendrant compétition et domination. Ces négociations sont ainsi semi-aléatoires et sollicitent, pour se résoudre, des mises en place de stratégies que nous comparons

aux conventions énonciatives. L'auteur envisage les transactions<sup>391</sup> comme des étapes successives réduisant l'incertitude à partir de relations de sociabilité (en relation à la vie quotidienne) à activer, au rôle de médiation, afin de parvenir à un échange durable. Chaque étape de négociation établit ainsi dans une situation un cadre et un contexte différents, engageant une nouvelle étape aux contraintes différentes, où à chaque fois chacun modifie ses positions (des séries d'initiatives individuelles au sens de Rémy, 2005 ; 86) et doit avoir l'impression d'y trouver son compte, même si les contributions semblent hétérogènes, car il ne tient qu'aux groupes en présence de les estimer vivables à plus long terme. Aussi l'adéquation aux aspirations des partenaires en présence ne dépend-il pas d'une autorité surplombante.

Cette extension, ou ce détour par une reconfiguration des stratégies énonciatives nous semble superposable et à l'analyse de Jacques, et à la lecture des situations scolaires évoquées, à titre d'idéal typique.

En effet, Jacques (1988, 60) entend par négociation un conflit à portée pratique qui met en jeu des techniques de règlement de conflit, dont les modalités de réalisation ne reposent pas sur des données explicites, où l'idée de compromis domine. Les contenus ne sont que partiellement abordés car ils fondent en partie les enjeux d'un certain pouvoir. Ce sont les avancées partielles de positions des uns et des autres à différents niveaux des caractéristiques envisagées qui permettent ou non de sortir du conflit. Des marges de manoeuvre étroites, des positions calculées, les interventions sont réglées en fonction des statuts relatifs aux uns et aux autres et sont l'objet même de négociations. Les contraintes séquentielles visent plutôt des contenus minorés;

En opposition relative avec le conflit, le dialogue se distingue surtout de la négociation par sa portée téléologique ou comportant le rapport entre ses moyens et ses fins.

#### 4. 3. 4. Dialogue

Cette perspective de dialogue n'est pas à prendre au sens d'un échange ponctuel à deux ou plurivocal.

« Seule pratique interdiscursive capable de majorer la construction bilatérale du sens, ...la seule qui soit apte aussi à élucider les règles de sa production (ibidem, 57). »

Cette pratique est l'expression de l'interaction optimale, fondé sur une interlocution la plus complète possible, majorant la construction bilatérale du sens à partir de positions symétriques des interactants. Il comporte un seul objet de discours, dont le thème est rappelé. Il n'est pas seulement convergent, il construit la densité sémantique des termes. La portée commune des informations élaborées est finalisée et interroge sa propre validité. Il peut y avoir divergence comme convergence, engageant une réelle conversion, des significations nouvelles, des remises en questions, sans pour autant que ces interactions entravent les échanges, il y a même entente sur le désaccord en vue de le dépasser.

Si l'intention tempérée de l'auteur de privilégier le dialogue comme plus proche manifestation

---

<sup>391</sup> Nous renvoyons à l'article de Rémy J., 1996, « La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme », in *Environnement et Société* n° 17, 9-31. L'auteur y définit la transaction à partir de l'échange entre le collectif et le personnel sollicitant de façon plus ou moins explicite la négociation, sous des modalités différenciées de l'imposition. Centrée sur l'action réciproque, la transaction laisse la place aux concessions réciproques évolutives, où des référents communs vont se développer en vue de réduire les incertitudes liées à la négociation. Cette coopération, conflictuelle, garantit à la fois l'individu et des formes de socialisation acceptables, définissant ainsi de nouvelles interférences et de nouvelles références. À la fois mouvement et processus social, ces transactions redéfinissent des enjeux et sont constitutifs de nouvelles expériences pour les acteurs qui sont agissant; La matrice conceptuelle sociale gagne ainsi un opérateur indéterminé mais permettent la circulation entre la théorie et la pratique.

communicative et significative à la fois, il lui préfère cependant le moment dialogal, comme témoin, selon l'auteur, d'une

« ...attitude qui reste exemplaire aussi bien dans la recherche de la vérité et la créativité du sens que devant l'altérité des personnes. (Jacques, 1988, 66 ) »

C'est de fait davantage l'attitude que le produit, le processus dynamique vers... que son résultat qui sont ainsi valorisés.

#### *4. 3. 5. Limites d'une analyse tactique*

Si ces diverses manifestations semblent pertinentes d'un point de vue théorique, il reste à en établir une mise en oeuvre qui reste approximative concernant la valeur argumentative des propos ainsi qu'une caractérisation supplémentaire, nécessaire selon nous.

##### - Relations référentielles et argumentatives à établir

Si la discussion est au départ des travaux de Jacques que nous utilisons (id., 54) une discussion contradictoire, à dimension polémique, avec un code argumentatif commun, dont la fonction, externe, dans le cadre de l'altercation, a un objectif unilatéral, nous l'utilisons dans un sens légèrement différent.

La relation entre les échanges amplifie, selon nous, ce que tient à expliciter Jacques : toutes les successions d'échanges ne sont pas caractérisables à l'identique selon qu'à une question il y ait une réponse ( positive ou pas à la question) ou une réplique (occultant la réponse). Ceci interroge, en prolongement, la relation aux références et aux argumentations présents dans les échanges. Les contraintes séquentielles de moins en moins lâches entre conversation et discussion, négociation et dialogues sont assorties d'une argumentation de plus en plus organisées au sein des propos. Il nous reste à identifier en quoi cela nous renseigne sur les études qui restent à conduire.

##### - Caractérisation supplémentaire : la discussion

Lors de la mise en oeuvre de ces grilles, réajustées au cours du temps, il est apparu un certain nombre d'échanges qui n'étaient pas repérables à l'aide des critères élaborés, entre conversation et négociation, soit parce qu'une thématique apparaît, mais n'aboutit pas, soit parce que c'est une redite dont son rôle nous échappe. Aussi avons-nous décidé d'ajouter une catégorie aux trois stratégies énonciatives envisagées par Jacques, pour laquelle les règles sont à préciser : la discussion. Nous avons établi une caractérisation par défaut, qu'il s'agit de soumettre à l'usage, faisant état de partenaires choisis dans un rapport de connivence ou suivant un rapport de domination, dont le déroulement n'est pas caractérisé, où les formes sont entre référence et arguments en cours d'élaboration ou partiels, dont la cohérence thématique est identifiable. Cependant, pour ces thèmes, ni les thèses englobantes, ni les inférences sont rappelées, cependant les finalités de ces échanges peuvent participer à une stabilisation du discours. La référence visée progresse ainsi dans sa lisibilité (par un effet de focalisation), l'infraction aux conventions notamment thématique donne lieu à des reprises pratiquement assurées des enseignants. Nous concluons en partie 4 sur le bien fondé de cet ajout.

La recherche des conventions énonciatives, dans une perspective de lecture dynamique des interactions langagières verbales, nous rapproche des mouvements discursifs.

#### 4. 4. Transformation des direx ou trace du mouvement discursif

La recherche de ce mouvement discursif, comme un rythme, des alternances, un balancement semblait peu réaliste tant le texte de l'oral était réducteur à nos yeux. Il fallait peut-être écouter le texte ? Que pouvons-nous trouver dans ce mouvement : des déplacements, des aller-retours ? Qu'en fait l'école ? Les laisse-t-elle vivre ? S'en sert-elle, comment ?

En couplant l'étude des reprises-modification et des stratégies énonciatives, nous approchons les modifications qui s'effectuent au cours des changements de conventions énonciatives au sein du tissu discursif en vue de relier les propos des uns aux autres.

## **5. Dialogue, dialectique et dialogisations**

Nous nous interrogeons sur la désignation du terme dialogue employée fréquemment dans le cadre scolaire, et sa valorisation au sein des pratiques langagières. Est-il limité à une approche réductrice dans l'exercice scolaire des tours de parole, aux thèmes et aux usages de la mémoire renvoyant à des objets communs et/ ou connus comme il est le plus fréquemment employé dans la littérature sociologique ? Est-il porteur d'un modèle de rapport social non violent à travers le discours comme à son sens plus originel ? Il dénote certainement à la fois de la relation qu'on souhaite symétrique, focalisée sur un objectif unique. Dans ce cas,

« Ce n'est pas une parole de plus, mais une manière de mettre à l'épreuve la parole d'un usage social et les effets possible de la parole. (Jacques, 1988, 65) »

Les prises en compte des lieux de passages entre des degrés différents des discours sont alors particulièrement pertinents : ils présentent des lieux de transitions vers le dialogue. Il est ainsi nécessaire de cerner, à travers des entrées pragmatiques, illocutoires et sémantiques, des modifications des contrats énonciatifs, installant un niveau de discours homogène désigné comme dialogue. L'approche à construire tient du schéma et de l'outil, imbriqués dans une volonté de représenter des diversités tout en prenant en compte la spécificité d'un plurilogue à l'école dans l'espace interlocutif à baliser.

Ce que l'on entend usuellement par dialogique (Peytard, 1995) serait un plurilinguisme au sens d'idiomes sociaux, aux références indirectes qui proviennent des sphères d'activités d'une part et d'une compréhension interprétative ou responsive d'autre part, visibles dans des références indirectes. La grande diversité des manifestations concrètes que le dialogisme donne à voir, est portée à la fois par l'objet du discours et pré-existe comme réponse anticipée de l'énonciateur à la recherche du champ aperceptif de l'autre, et de ce fait relève des effets de dialogisation (Rabatel, 2005). Cette dialogisation, rendue lisible par la polyphonie des énoncés, dépend de la présence des acteurs, du contexte de cet « adressage » de la parole dite, singulière ou plurielle, des pressions nettes que cette parole subit, de la confrontation des interprétations en cours et de celles non encore énoncées, mais qui interpellent le futur énonciateur (Grunig et Grunig, 1985)<sup>392</sup>.

Cette relation peut alors être dialogique, dans une communauté d'appartenance, où ce qui se parle se réfère à un monde à dire. Ce dialogisme se conçoit alors comme une énonciation, prise dans un interdiscours, selon des modalités diverses, ces contrats de discours se différenciant selon des critères à envisager, comme conduites plus ou moins fictionnelles qui ne peuvent se déployer sans s'ancrer dans les êtres en présence.

---

<sup>392</sup> Nous renvoyons au chapitre 13.

## Chapitre III. Premiers constats à propos de la notion de hiatus

Toutes les situations énonciatives n'ont pas des relations identiques à la construction des savoirs. Des discussions à bâtons rompus, même sur une trame pré-établie n'ont pas autant d'incidence sur les apprentissages qu'une séance à visée déterminée. Toutes les séances n'ont de ce fait pas des enjeux d'apprentissages équivalents. Cependant, certaines, qui apparaissent d'un intérêt moindre sont incontournables, telles celles qui mettent en place des situations de référence. D'où l'importance de croiser les enjeux d'apprentissages avec des stratégies pédagogiques rendues lisibles par les pratiques à la fois orales et scripturales. Un autre point est à prendre en considération : l'ampleur des corpus convoqués est le lieu d'un constat réitéré dans les publications traitant de l'oral à l'école, et fréquent mais pour lequel une explication unique est insuffisante : sur 2 500 échanges recueillis et analysés à des niveaux divers dans 5 classes, dans des conditions différentes, il est frappant de constater que tous les élèves ne sont pas présents dans les traces orales collectées. Ce premier résultat préalable doit être pris en considération comme donnant une perspective particulière à tout ce qui suivra.

La notion de hiatus dont nous envisageons différentes manifestations à travers leur identification, leur émergence, guide notre réflexion. Les repères sont dans un premier temps essentiellement lexicaux et syntaxiques, la pérennité de cette approche est interrogée en étudiant les stratégies énonciatives de deux corpus disciplinaires. Cette analyse montre une « hétérogénéité » constitutive des phénomènes langagiers que nous étudions. Des constats secondaires développent un questionnement convoquant d'autres enjeux qui lient enseignement et apprentissage (Romian, 1985), ce qui interroge des savoirs ou connaissances en cours à la fin de l'école primaire, dans le domaine plus spécifiquement langagier, au sein de pratiques orales ou écrites.

### 1. Une première approche linguistique

La centration sur la notion de hiatus peut faire état d'une impression de décrochage, de zapping, de sauts intempestifs qui donnent lieu à des traitements divers. Le sens de hiatus privilégié au départ de cette analyse est celui d'une rupture momentanée ou plus durable de l'échange, voire de la relation langagière en cours. Si l'on pense globalement ces hiatus comme ressortant davantage des conduites des élèves que des maîtres, comme plus fréquents au départ des activités scolaires qu'à la fin, comme étant liés à une insuffisance lexicale explicitable rapidement, une compilation de ces lieux pensés comme remarquables amène une plus ample réflexion. Ces lieux sont compilés dans les annexes (pages 209 et suivantes).

#### 1. 1. Ce qui relève du comparable

Une approche des lieux de manifestations de hiatus repérés comme significatifs a priori (tableau 1 Compilation des hiatus relevés dans les corpus, annexe 9, p. 209), à partir de critères intuitifs, montre que maître et élèves y concourent, sur des modalités différentes certes, mais pas uniquement comme nous l'avons envisagé<sup>393</sup>. Lors de l'identification de ces lieux de rupture se pose la question de leur caractérisation non en tant que description potentielle en vue de les modifier mais comme façon de les rendre lisibles. L'objet d'investigation est centré sur les modifications que des termes employés produisent ou génèrent dans les enchaînements des propos précédents ou suivants. Ces modifications sont

---

<sup>393</sup> Essentiellement lexical au sens sémantique et grammatical, avec des erreurs d'interprétation à préciser.

portées par le champ des indicateurs lexicaux la plupart du temps, mais aussi par la coexistence de propos divergents ou d'impossibilités temporelles. Or ces modifications ne sont pas sans incidence sur la suite des discours puisqu'elles peuvent aller jusqu'à la clôture des échanges<sup>394</sup>.

Les premiers critères augmentant la lisibilité des hiatus sont établis à partir des numéros des échanges, la modification qu'ils portent au discours en train de se dérouler, les locuteurs qui en sont les révélateurs et la suite donnée à ces échanges. Les modifications perceptibles sont établies à partir des formulations ou reprises dont les usages sont diversifiés et pour des fonctions encore plus hétérogènes. Elles transforment cependant le proces en cours (Volochnikov, 1977 ; François, 1999 ; Bernicot, Hudelot, Salazar-Orvig, 2006 ; Vion, 2006), bien que ce ne soit pas toujours dans les mêmes intentions. Le phénomène, qui semble superflu d'un point de vue pédagogique, est considéré comme partie intégrante de la construction des apprentissages, voire davantage, en tant que reprise-reformulation ou reprise-modification, ce qui a déjà été développé dans les outils méthodologiques. (Voir Tableau 1 Compilation des manifestations de hiatus des différents corpus, annexe 9, p. 209).

## 1. 2. Marqueur(s) à identifier

Des premières remarques, générales, dont les enjeux sont à l'origine de développements ultérieurs, sont suivies d'un questionnement plus précis s'appuyant sur des extraits plus ciblés des corpus en vue de déterminer un ou des marqueurs en relation à des obstacles potentiels.

### 1. 2. 1. *Corpora particuliers*

Des corpus représentant des extrêmes de manifestations de hiatus nous interpellent : ceux où il n'y a a priori pas de manifestations de hiatus et ceux où il y en a beaucoup.

- aucune manifestation a priori

Un corpus particulier interpelle, le corpus A 3.2 comme ne présentant apparemment aucun hiatus. La transcription de ce corpus n'a d'ailleurs pas été conduite en totalité, ce corpus présentant des signes très particuliers de chevauchement de dire en parallèle. Chaque locuteur ne répond pas à un autre locuteur mais le laisse parler comme s'il respectait la nécessité conventionnelle des alternances des échanges<sup>395</sup>, sans pour autant qu'il y ait de relation avec le dire des autres, continuant pour ainsi dire son propos à sa guise. Cette manifestation des propos, proche de la conversation, voire de la discussion (ceci devra être vérifié lors de l'usage des conventions énonciatives et sera repris). Mais en attendant, on peut penser accessible pour des élèves de 10 ans et plus une relative maîtrise de certaines des règles très implicites de la conversation et leurs tours de parole ainsi que tous les éléments intonatifs et gestuels qui sont propres à la conversation et qui génèrent les rétroactions. Or on peut interroger directement cette désignation de corpus relevant de la conversation ou de la discussion dès lors que le micro est apparent et qu'il est rappelé dans le départ de la situation présentée, qu'il s'agit de pouvoir s'écouter a posteriori<sup>396</sup>. De ce fait, il convient de relativiser ces échanges, et de les considérer entre un format de conversation et d'interview, où

---

<sup>394</sup> On peut à ce propos se reporter aux traitements de données dans l'annexe 9, tableau 3, page 212.

<sup>395</sup> Ou des tours de parole.

<sup>396</sup> Contrainte réellement pratiquée l'année précédente avec la moitié de ces élèves.

coopération et compétition de la prise de parole se jouxtent. Ce corpus ne donnant pas lieu ultérieurement à des reprises, nous développons les constats que nous en tirons. Le temps était limité, avec 9 élèves autour d'un thème commun (pourquoi est-ce parfois difficile de parler en classe ?), chacun pouvant prendre la parole après l'avoir demandée<sup>397</sup>. Très vite, des réseaux privilégiés de trilogues tournants apparaissent, la reprise de procédé pouvant servir de fil conducteur au changement de locuteur (c'est que, moi je pense ...ou des hésitations ne terminant pas les propos, sans que ces propos soient repris, sauf dans le propos suivant du même locuteur). Proche de la succession anecdotique certains cas de conflits en classe sont relatés à propos de parler mal où lorsque le maître n'est pas content ou pas d'accord. L'intervenante n'est pas arrivée à recentrer les propos sur les pratiques personnelles des élèves ni sur ce qu'ils en pensent à titre privé<sup>398</sup>. Le seul contraste émerge des propos de Aïssata qui précise que « certains savent déjà avant ce qu'il faut dire ».

- un corpus avec beaucoup de manifestations de hiatus

La fréquence d'apparition de ces manifestations de hiatus est environ d'un tous les 20 échanges dans le corpus littéraire A. 8, ce qui renvoie à un tous les 3 minutes environ. Ce corpus, le dernier recueilli et observé est aussi le dernier à être analysé de façon plus particulière étant donné sa densité de tels phénomènes langagiers. De ce fait, un certain nombre de paramètres ne tiennent pas compte de ce corpus dans les traitements réalisés au départ de cette recherche.

### *1. 2. 2 Principe de comparaison*

Comparer des extraits de corpus correspond à l'établissement de similitudes précises. Ce souci, méthodologique, nécessite de comparer des échanges équivalents selon différents critères : le nombre d'échanges, les situations d'enseignement et leur inscription dans une durée d'apprentissage. L'utilisation d'outils sommaires rendent ces corpus identifiables selon des catégories tenant compte de finalités d'apprentissage différentes quant à l'oral et qui permettent d'envisager a priori 3 catégories :

- l'oral de l'entretien ou semi-directif<sup>399</sup> où l'intervenant n'a pas d'intention manifeste d'apprentissage par groupe de 10 élèves environ ; s'il est question d'apprentissage c'est alors en tant que milieu d'échange socialisé à l'école. Ce qui s'apprend alors peut être éventuellement la prise de parole dans des conditions particulières, cet exercice étant unique pour le groupe d'élève mais reproduit 6 fois ;

- l'oral de classe en demi-classe ou en classe totale comme oral d'apprentissage à la fois comme moyen mais aussi comme fin ou les enjeux disciplinaires se couplent à ceux de la langue ;

- l'oral en situation inégale pour les élèves, l'un d'entre eux présentant un sujet préparé ou ayant une position d'énonciateur privilégié par rapport aux autres élèves. Cet oral est caractérisé par des intentions manifestes différentes d'apprentissage (elles ne sont pas toutes intentionnellement proposées par le maître qui n'est plus à cet instant un interlocuteur

---

<sup>397</sup> Main levée au départ puis plus du tout très rapidement, tour de table régulier sur deux ou trois tours.

<sup>398</sup>Ce qui est à mettre en relation avec ce que Bonnévy (2007) appelle garder des liens avec certains élèves en difficulté probablement. La question serait alors de savoir ce qui transforme ces pratiques conversationnelles en parler pour apprendre et que l'école aurait à construire.

<sup>399</sup> Renvoi aux conditions de recueil des données exposé en partie 1, chapitre 4, point 1. 3.



responsable de la parole circulant en classe<sup>400</sup>). Ces apprentissages sont liés à une position énonciative privilégiée. Les supports (des journaux) ne renvoient pas à des enjeux cognitifs uniquement disciplinaires, mais imposant un travail sur la forme et sur le fond (on pensera aussi à la position parfois ambiguë des exposés à ce titre.

Ces oraux se caractérisent par des quantités d'échanges, des durées spécifiques à préciser, des positions de relance des adultes à affiner, que l'on pourrait globalement caricaturer en fonction des critères suivants (Voir Tableau 2. Essai de caractérisation des oraux convoqués, annexe 9, p. 211)

La diversité de ces caractéristiques va entraîner beaucoup de précautions dans les analyses qui vont suivre au sein du tableau 1 où l'on compare les apparitions des hiatus dans les différents corpus et où l'on tente une première approximation quant à leur identification. Effectivement, rien ne peut permettre de penser que des indices considérés comme pertinents par la chercheuse et catégorisant la situation comme hiatus dans certains cas puissent se reproduire sur des temps plus longs. En effet, en comparant d'autres interventions du corpus 4 lors de la présentation de livres par les élèves, on peut constater qu'une prise de parole qui dure plus longtemps est organisée différemment. Elle ne donne pas lieu aux mêmes constats en ce qui concerne l'identification a priori de manifestations de hiatus, ni en ce qui concerne les stratégies utilisées par les locuteurs. À cette occasion, l'apparition de séquences textuelles typées est plus nettement identifiable. Les choix énonciatifs des locuteurs peuvent aller à l'encontre des schémas implicites de présentation même s'il n'y a pas de règle nette (annexes 4). Souvent les routines scolaires alternent présentation de couverture, lecture d'extrait et commentaire ou question/réponse<sup>401</sup>. Ainsi, le choix de l'extrait se justifie peut-être moins pour des documentaires que pour des récits ; l'histoire filée est un choix plus judicieux qu'un extrait jugé peu signifiant pour un policier court (Annexe 4. Dave, p. 94).

Cette prise en compte de la variabilité des critères descriptifs pour l'identification des hiatus rattacherait ces constats au déterminisme aléatoire ou à des dynamiques instables, à des principes d'incertitude. Grunig et Grunig attirent l'attention sur la relation entre causalité et déterminisme (2005, 38-45). En souhaitant éviter ce travers, rien ne garantit qu'une manifestation de hiatus n'ayant que peu de chances d'être prédictible doive être évacuée. En effet, envisager des causalités en tant que données quantitatives et qualitatives ne peut que s'accompagner de l'identification des conditions de son apparition, même si elles sont de faible probabilité.

**Le point sur ce qui serait comparable** : la vue d'ensemble des corpus sollicités, très divers, souligne la limite même des analyses qui vont suivre, mais dont on ne peut exclure l'éventualité. Cette approche s'effectue en fonction des termes sollicités qui relèvent du lexique, de la syntaxe, et de l'organisation temporelle des propos, qu'il faudra élargir.

### 1. 3. Convocation lexicale défaillante

L'idée d'un lexique défaillant est la plus répandue à propos des origines des malentendus à l'école. Cependant, il n'est pas visible sous une forme unique, ce que nous allons constater, ni relever d'arrière-plan identiques.

#### 1. 3. 1. Rectification directe et oui phatique

---

<sup>400</sup> Ces solutions sont souvent déléguées à un élève tierce, comme si les tâches cumulées étaient particulièrement complexes, ce qui sera à discuter.

<sup>401</sup> Sans toutefois que ce soit systématique, ni influant sur la félicité des actions langagières

Effectivement quelques manifestations de hiatus relèvent bien de l'ordre lexical et demande même une réaction de l'intervenante qui ne peut laisser employer "pakistanais" à la place de "palestinien" à propos de la bande de Gaza comme le montre l'extrait suivant où Mickaël (Mic) présente le sujet de l'article de journal qu'il a choisi pour lancer un débat, et où l'intervenante (Int) rectifie:

Extrait du corpus A.7.Mi échanges 49 à 60 , annexe 7.. :

- 49 Mic c'est les ir/ir  
 50 Int les Israéliens  
 51 Mic ils habitent euh ils habitent à euh gaz à Gaza  
 50 Int oui  
 52 Mic ils vont voir leur gouvernement ils veulent avoir un pays à eux eux  
 53 Int oui  
 54 Mic et les et Israël (Michel lève les yeux de son article et fixe la maîtresse)  
 55 Int oui  
 56 Mic et les isr et les Pakistanais plutôt ils disent euh que Gaza c'est leur pays à eux et  
 57 Int et que c'est pas le pays des Israéliens  
 58 Mic oui  
 59 Int alors c'est pas tout à fait des Pakistanais regarde ce que tu as là il faudra que tu // (Michel ne suis pas ce que la maîtresse lui montre du doigt dans le titre) c'est des Palestiniens qui habitent à Gaza d'accord  
 60 Mic oui  
 61 Int c'est pas des Pakistanais ça commence pareil mais c'est pas Pakistanais (...)

Sans avancer plus de commentaires sur ce "oui" en 50 et 53 que l'on peut éventuellement envisager comme « oui » phatique plus que comme validant le propos, nous pouvons penser que la complexité du sujet ramène la réaction de l'intervenante (Int)<sup>402</sup> à une aide jugée opportune. Ainsi, elle souhaite éviter une polémique sur les confusions que cela pourrait engendrer ultérieurement, le mot pakistanais pouvant être à lui seul un sujet d'actualité. Dans cette perspective, on peut dire que la rectification obéit à une visée de précision, sans pour autant faciliter la lisibilité de la situation, alors que cet écueil n'était pas apparu lors de la préparation du travail. Mic ne veut pas montrer qu'il a besoin du support d'un texte et entend s'adresser à ses camarades sans aide manifeste (carnet ou article dont il se servira ultérieurement). Ce oui, phatique, très fréquent en situation de communication ordinaire et qui montre l'intérêt porté pour la poursuite du discours, semblerait être compris différemment par des élèves. Des élèves peuvent penser ce oui comme validant ce qui vient d'être dit. Il y a là distorsion entre les usages des uns et des autres, ce qui n'est pas sans poser problème dans la suite des échanges qui se concrétise par un emploi de « pakistanais » ultérieurement<sup>403</sup>.

### 1. 3. 2. Association inhabituelle

On trouve d'autres usages du lexique prêtant à confusion entre sens propre et sens figuré pour une série de mots à l'association inhabituelle. A la fin de la deuxième présentation d'un même livre par Gilles (L'arbre aux dinosaures, Henderson, 1995 Ecole des loisirs), Alex -Ale- a une question à poser à propos du titre de ce livre. M est la maîtresse

Extrait du corpus A.4.Gc échanges 22 à 28, annexe 422 :

- 22 Ale pourquoi ça s'appelle l'arbre aux dinosaures ( ?)  
 23 Ant parce que c'est un arbre qui  
 24 M hep

<sup>402</sup> Qui est la chercheuse durant cette séance.

<sup>403</sup> Par l'intervenante chercheuse.

25	Gui	parce qu'il a commencé à pousser il y a 25 millions d'années c'était à l'époque des dinosaures
26	Ale	je croyais que c'était parce qu'il y avait des dinosaures qui vivaient dedans
27	Gui	non
28	M	bien sûr non

La justification apportée en ligne 25 par Gui n'empêche visiblement pas Alex de présenter son interprétation première "l'arbre aux dinosaures" à l'identique de l'arbre "aux noix" ou "aux pommes". Pensait-il aux dinosaures proches des oiseaux<sup>404</sup> qui se percheraient sur les branches ? Quelle intention sous-tend cette affirmation à ce moment des échanges ? La reprise à l'identique du titre du livre induirait une méprise ? Une telle question aurait pu passer pour naïve au départ des échanges, il ne peut en être de même à ce moment. Elle n'aura pas fait rire, elle aura provoqué un « non » gêné de Gui appuyé et repris par l'enseignante, sans que l'on en sache davantage sur les intentions du locuteur ni ce qu'il a réellement compris.

### 1. 3. 3. Confusion entre le sens public et le sens privé

On retrouve des confusions entre le sens privé et le sens public d'un terme comme le montre un débat à propos de budget.

Extrait du corpus C 7 Pauline échanges 56 à 58 (début du débat) puis 71 à 77 annexe 160 :

56. Paulmoi ma question c'est êtes vous pour ou contre que l'Etat mette plus d'argent donc moins d'argent pour le reste entre parenthèse les écoles et les parcs (les élèves qui sont devant écrivent la question et tableau et rajoutent la parenthèse et ce qui a été cité dedans) – Fabienne lit un extrait du journal- appelés logements appelés sociaux des logements peu chers sont proposés aux familles modestes / mais ils ne sont pas assez nombreux on en construit moins de 50 000 par an alors que trois millions de personnes sont mal logées dans notre pays de nombreuses familles sont donc obligées d'habiter des appartements en si mauvais état qu'ils sont parfois dangereux / c'est tout (30 secondes de silence : Fabienne attend les bras croisés et regarde deux élèves qui discutent, personne ne lève le main, puis une élève lève la main mais elle regarde en alternance ses deux centres de préoccupation, ceux qui chuchotent et celle qui lève la main . Elle donnera la parole quand les deux élèves se tairont) bon Shine

57. Shine moi je suis contre parce que si euh on met toutes les dépenses dans les logements et euh mais euh tout ce qui reste mais après il y il y aura plus à manger euh y aura plus rien pour acheter euh pour les impôts après il y aura plus rien pour s'habiller euh voilà on gaspille des choses ///

58. Pau mais je crois que t'as pas très bien compris la question

59 M oui

Pauline introduit d'emblée le cadre d'où elle parle, c'est l'argent de l'État dont il est question, pas du budget familial. Si elle manifeste bien qu'elle a conscience de la différence de niveau qui s'opère, elle ne peut pas aller plus avant. Plus loin dans les échanges, cette interférence réapparaît :

70. Eli oui parce que l'argent c'est tout (ce) qu'on envoie par exemple quand on paie euh par exemple c'est comme une coopérative scolaire on donne de l'argent pour l'école et l'école après elle fait des choses avec cet argent c'est pas euh non eu c'est pas notre euh argent qu'on paie enfin on donne de l'argent du logement mais des impôts mais //

71. M qu'et-ce que tu veux entendre quand tu dit il faut de l'argent pour manger c'est un peu ce que dit Shine tout à l'heure où elle est la confusion la dedans hein Shine est- ce que tu as compris qu'il y avait confusion est-ce que tu peux expliquer à Paul

72. Shin oui parce qu'il y a marqué et que tu te rends compte que le thème est plus d'argent pour les logements et que après il y a marqué pour le reste

73. M oui /// bon Paul

74. Pau oui

75. M est-ce que l'argent pour le reste ça veut dire que c'est l'état qui vient acheter à manger pour toi est-ce que tu comprends ce n'est pas du tout le même budget / l'état récupère l'argent par les impôts mais après l'état fait des choix avec cet argent bon il te donne pas l'argent pour manger

<sup>404</sup> L'archéoptéryx ?

76. Pau toi tu voulais dire euh euh quand tu paies un logement euh après il faut penser à la nourriture // (Paul hoche la tête très lentement pour un oui pas très convainquant)

77. M est-ce que tu es dans le sujet (?Paulne réagit pas) là non tu vois il y a une espèce de distance va euh c'est aussi un petit peu Shine (30 secondes de silence)

Si la maîtresse essaie de décaler, de déplacer la confusion qui se reproduit pour Paulo comme elle s'est produite pour Shine, on peut constater que le sens le plus prégnant est celui proche des enfants dans un milieu où ils sont peut-être sensibilisés au budget familial<sup>405</sup>. C'est peut-être ce qui empêche certains d'entre eux d'accéder aux enjeux réels du débat. Ceci questionne la transformation des objets réels ou quotidiens en objet d'enseignement, ce à quoi l'école s'astreint en permanence. Le développement de la notion de contexte à cet endroit est à poursuivre en partie ?.

### 1. 3. 4. Confusion entre homophones

Après avoir abordé la confusion sens propre sens figuré, il peut aussi y avoir confusion entre homophones. Ainsi lors d'un entretien avec un groupe d'élèves, les propos de l'intervenant sans le présumer, donnent le flan à un dérapage.

Extrait du corpus A.3.4 échanges 282 à 284, annexe p.66 :

282 I oui tu sais très bien que tu y arrives / et tu peux dire comment ça se passe quand tu as besoin d'expliquer quelque chose (rires d'Etienne)

283 I tu utilises quoi / pour expliquer aux autres

284 Anth il utilise sa langue déjà (reprise des rires en fou-rire jusqu'en 292)

Autant utiliser le mot "la langue" peut paraître pertinent au sens du langage, ce qui était en train d'être développé, la désignation par Anthon de sa propre langue dans sa bouche ouverte va générer un sérieux fou-rire collectif. On repartira sur « des phrases bien faites », mais l'accrochage au sous-thème de l'explication disparaîtra.

### 1. 3. 5. Relation de la partie au tout

L'extension de terme peut complexifier la tâche. Après la présentation d'un extrait de son livre (un documentaire sur les arbres fruitiers) à propos des cerises, Clémentine, déjà très intimidée et très gênée d'être face à la classe doit répondre à une exigence supplémentaire de la part d'Anthon. Elle a cité le titre du livre et précise qu'elle parlera de cerises.

Extrait du corpus C.4 Clé, échanges 6 à 8, annexe p. 91 :

6. Ant ah oui c'était bien mais t'aurais // t'aurais peut-être [pu] dire plus de chose sur l'arbre // \*\*\*

7. M est-ce que tu veux savoir quelque chose de plus sur l'arbre Anthon // demande-lui

8. Ant euh euh // non non //// mais c'est au début qu'elle présentait //// (haussement d'épaules, repris)

Cette exigence, fondée pour Anthon sur le titre annoncé (les arbres fruitiers), ne va pas être suivie d'effets. Pour Clémentine, le supplice est grand, et Anthon est déçu (?), peut-être n'a-t-il pas réalisé le lien rattachant les fruits (la cerise) à l'arbre (le cerisier). En donnant un premier jugement de valeur qui n'est en réalité pas complètement celui auquel il pense, il se trouve obligé de mettre des formes au vu de la difficulté de la situation de l'élève en face de la classe. Le propos ne se développera pas, ni les suivants ; un autre élève clôturant lui-même les échanges (abandon de question). Les indicateurs physiques (livre tortillé, jambes croisées

<sup>405</sup> La préparation au départ en classe de neige, précédent d'un mois cette séance, a d'ailleurs été à l'origine d'actions ponctuelles pour financer une aide aux familles ayant "les plus petits budgets" (Carnet de bord).

serrées, regard vers le bas, haussement d'épaules) montrant le malaise de Clémentine ont eu raison de la poursuite des échanges avant qu'elle ne perde la face. Ce contrat implicite entre élèves, voir au sein de la classe, est à prendre en considération. En effet, on ne peut occulter les relations qui relèvent du « faire face » au sens de Goffman (ou de Kerbrat-Orecchioni, 1986, 152, 196) dans la classe.

### 1. 3. 6. Relation du tout à la partie

On peut constater de même des réductions des termes employés, ou plus exactement la spécification des termes, avec des conséquences différentes cependant. Lors de la présentation d'une production plastique (une installation d'un emballage sur un coussin noir reposant sur un tabouret doré) la question d'adéquation à la consigne est reposée (Est-ce la présentation de votre repas préféré ?) de façon complexe.

Extrait du corpus A.1.1. Échanges 58 à 63, annexe 50 :

58	M	c'est pas votre repas préféré et est-ce que ce qu'on a l'impression que c'est pas votre repas préféré
59		collectif non
60	X	c'est pas un repas (Rires)
61	X	c'est plutôt c'est plutôt un dessert ça // un dessert
62	XXX	oui
63	XX (Epar)	un goûter /// un goûter /// un goûter xxxxxxxx

La question posée par le maître en 58 sous sa forme négative montre qu'elle est comprise en version affirmative par la réponse cumulée de 59 et de 60 : ce n'est pas un repas. La précision apportée en 61 puis 63 sera peut-être à l'origine d'un double discours permanent jamais soldé. Certes, ce n'est pas un repas mais une partie de repas. Était-ce possible à partir de cette idée de réaliser un repas préféré ? La question ne sera jamais objectivée ainsi et cette ambiguïté va peser sur tout ce qui va suivre...

### 1. 3. 7. Irruptions

D'autres phénomènes d'irruptions de mots caractérisent ces hiatus. Ils sont moins compréhensibles et ne sont toutefois pas sans incidence sur la suite des événements jouant le rôle d'un parasitage permanent. Une digression non pointée par le maître à son départ, alors qu'il se déplace entre les élèves, va revenir de multiples fois au sein des discussions qui vont suivre, entravant le développement d'autres propos. En effet, quelle relation établir entre la barbe du personnage pagayant dans un canoë sur de la couverture du livre et la barbe du père Noël ?

Extrait du corpus A.5, échanges 12 à 16 puis 86 à 89, puis 94, annexe p. 105 et 108 :

12	M	il vous reste quatre minutes j'espère que vous parlez du sujet là ///
13	C	c'est vrai
14	So	ouais tout le monde y croit au père Noël
15	C	maître maître
16	Se	oui ils sont tous habillés en rouge

puis plus loin :

86 M : bien on va essayer de mettre au point certains xxx bon vous arrêtez on va essayer de mettre au point certaines choses or la barbe / d'abord la barbe la barbe/ à partir du moment où on a fait son adolescence la barbe/ (changement de voix) passé l'adolescence on est devenu un jeune homme et on a la barbe

qui pousse mais xx ça dépend xx ça dépend des des groupes auxquels ont appartient parce qu'il y a par exemple euh les asiatiques qui ont beaucoup moins de barbe que les européens

87 X : et pourquoi

88 M : c'est comme ça comme le peau a une autre couleur

89 Da : et c'est papa Noël

90 So : rires

[91 M : bien chut / après la barbe elle pousse ceux qui ont la barbe ils l'ont à partir du moment où ils ont passé l'adolescence ils ont la barbe qui pousse / (*reprise de la voix de départ*) donc ne dites pas il a de la barbe c'est parce qu'il est vieux ou pas vieux ça c'est pas

92 So : ça veut rien dire

93 M : ça veut rien dire]

94 S : parce que papa Noël il est

Certaines de ces irrptions modifient la trajectoire des échanges par des reprises plus ou moins adéquates par la suite. D'autre part, le maître qui n'a pas assisté au contenu des échanges et qui se doute de leur peu d'à propos avec le travail de la classe, continuera de les ignorer, ce qui lui demandera en permanence de revenir sur ce qui a été dit et de guider fortement l'avancée des échanges.

### 1. 3. 8. Glissements

D'autres phénomènes de glissement entre un mot et un autre sont à noter, par exemple parler qui est compris comme bavarder par les élèves au cours d'un entretien avec des eux, mais aussi entendre comme comprendre par un maître. Si ces glissements peuvent sembler anodins pour qui sait bien qu'entendre peut signifier l'entendement et revient à ce qui est compris, comment un élève peut-il en saisir les similitudes ? Entendre en tant que prise de conscience du phénomène acoustique répond à l'écoute, à une contrainte manifeste de l'écoute sollicitée comme ordre d'écouter incombant à l'élève. Cette demande adressée à l'élève de trier dans la chaîne sonore qu'il entend « ce qui est à écouter » oriente l'intérêt de l'auditeur quant à ce qui est supposé à apprendre, sans être toujours apparent en termes explicites et que le métier d'écolier construit au fil de l'expérience scolaire certes. Ces niveaux divers de l'écoute / entente peuvent permettre une première explication des parasitages lorsque les ententes des uns et des autres sont disjointes à un moment (le point de départ supposé du hiatus du père Noël) puis mêlées dans la poursuite de ce hiatus (augmentant la difficulté d'avancer par des mises en relations entre les thèmes développés). Or cette conscience de l'entente dirigée, orientée, qui est attendue de l'élève n'est réellement le lieu d'aucun apprentissage ciblé.

« Les entendus, pluralité dissociée ou confuse, sont le résultat d'un travail de l'interprétant mû par des pressions conflictuelles. (Grunig et Grunig, 1985, 102). »

Ce qui fonde l'interprétation sera ainsi la question incontournable, explicitant ainsi les raisons des choix de corpus scolaires littéraires, ceux-ci étant sensés solliciter l'interprétation des textes. Ces échanges au cours du temps scolaires sont censés former une « pré-programmation (idem, 106) » orientant les échanges dans des routines où verbal et non verbal, identification d'écarts entre conduites usuelles ou non et scénarios partagés connus constituent autant de repères à l'oeuvre sans qu'ils soient en permanence conscientisés. Il est alors à considérer que les entendus prennent sens par rapport à une « prévision d'entente (ibid., 109) » contrainte par le contexte, où des « surcharges (ibid., 111) » sollicitent simultanément l'indexation relative de ces mots et des structures syntaxiques pour les locuteurs.

Ces glissements effectués à propos de termes, s'ils peuvent sembler inéluctables et propres aux situations de communication orale sont cependant à analyser de façon plus précise. En

effet, ils peuvent provenir de la polysémie de ces termes, l'indexicalité potentielle et le contexte n'étant pas suffisants pour lever l'ambiguïté (dans le cas du budget) ou que les mots pour le dire sont tout aussi incapables de "dire" complètement (budget d'un état, dimension dépersonnalisée). Mais on peut effectivement envisager des lieux où l'ambiguïté serait d'une autre nature, d'un dire ancré dans un processus dont la partie évoquée n'est pas celle restreinte de sa mise en mot, cerise cerisier étant équivalents : fruit en tant que produit par l'arbre pour l'un ou plat pour repas, mais pas pour l'autre. Les usages interprétatifs des dire respectifs sollicitent une lecture sémantique allant d'une enveloppe globalisant la partie pour le tout, mais qui peut aussi valoir du tout à la partie, le langage entretenant ainsi à la fois des rapports de spécification et de généralisation (par la construction de l'hyperonyme). Ces phénomènes langagiers contribuent probablement à la catégorisation conceptuelle, mais qui semblent pour le moins complexe de faire aboutir dans de telles situations scolaires, d'autres enjeux étant alors prioritaires comme ceux visant à préserver la face du locuteur. Cinq de ces sept situations renvoient à des situations moins structurées que des situations d'apprentissage disciplinaire clairement identifiables, une conçue en tant que situation transitoire, et aucun de ces hiatus potentiels ne donne lieu à une résolution, ce qui n'est pas sans interroger la rigueur de l'usage terminologique du langage à l'école. Est-ce une priorité ? Si non, qu'y gagne-t-on ? Quels en sont les effets pervers ou n'y en a-t-il pas ?

**Le point sur la convocation lexicale défaillante** : D'une façon plus générale, des erreurs ou détournements identifiables à des termes lexicaux n'ont pas des origines identiques lorsque l'on considère les malentendus constatés, mais ils provoquent toutefois des altérations de construction des significations. Ce sont des oui phatiques, des erreurs de désignation, des interférences entre vie publique et vie privée, des homophones, des extension de champ lexical ou des spécifications, des irrptions qui peuvent être source d'erreurs. Est-ce là un phénomène inévitable, constitutif de leur réalisation ? La question reste posée, la rigueur lexicale ne pouvant être considérée comme relevant de la seule situation identifiée à celle du lexique appris à l'école. La conception de l'activité scolaire, peu ou moins contrainte<sup>406</sup>, en tant que genre de l'activité scolaire, pourrait être à l'origine des hiatus dont l'origine serait lexicale. Nous envisageons d'autres dysfonctionnements visibles avant d'aller plus loin sur cette réelle piste.

#### 1. 4. Modifications syntaxiques

Si les modifications syntaxiques ne sont pas pointées dans ces corpus en tant que hiatus, elles sont cependant présentes en filigrane dans le corpus scolaire littéraire et reviennent en tant que hiatus à part entière dans le corpus A.6 et A.8. Elles relèvent des choix énonciatifs qui convoquent les personnages des oeuvres et la façon dont on en parle, en particulier en ce qui concerne la désignation des personnages en littérature, reprenant la problématique du « il absent ». En effet, la multiplicité des possibilités énonciatives pour identifier un personnage absent dans le discours usuel en utilisant « il » est en soit une dimension qui resterait implicite dans les apprentissages. Il est abordé comme la 3<sup>ème</sup> personne du singulier, identifié en tant que personne dans les conjugaisons apprises à l'école, mais à propos duquel on ne statue pas ou peu sur sa présence/ absence effective au cours des échanges où il est convoqué. De ce fait, « il » devient un fourre-tout ou un passe-partout, convoquant indifféremment les personnages, voire le narrateur et l'auteur en littérature.

---

<sup>406</sup> Entretenant alors un certain rapport avec des situations plus ou moins formelles.

Dans une succession d'échanges vers la fin d'activités sollicitant l'interprétation littéraire d'un album, où une élève s'interroge, une succession d'emplois de «il» demande plus ample considération.

Extrait du corpus A6 échanges 1 à 8 de la partie 10.1, annexe p. 120 :

1 Dai : je ne comprends pas pourquoi il (1) dit adieux eu petit / pourquoi / il (2) n'est pas mort

2 Ant : peut-être qu'il (3) ne le (3') reverra pas

3 M : alors (?)

4 Ant : peut-être qu'il (4) croyait que c'était la dernière fois qu'il (5) le (5') voyait

5 M tu écoutes (? *adressée à Emilien*)

6 Emi : et que après il (6) allait partir chez lui (6') encore avec ses parents et que / il (7) serait toujours chez lui comme son grand-père était très très vieux et qu'il (8) allait mourir sans / euh voir dans ses derniers jours son petit fils ( Elody retourne à la 4<sup>ème</sup> de couverture)

7 Ant et qu'à la dernière page il (9) lui (9') fait au revoir il (10) lui (10') fait coucou (*l'avant dernière page est montrée*)

En effet, les dix utilisations du « il » ne sont pas toutes sans ambiguïtés. La première est définie par celui qui adresse ces adieux, « il » est donc le grand-père. Puis le suivant (2), traitant de sa mort, ce ne serait non pas le dernier terme présent (le petit) comme le voudraient les règles de l'écrit, mais celui qui risque de mourir, le contexte du récit laisse comprendre que ce serait plutôt le grand-père, malade, dont le coeur «ne bat plus tout le temps». Antoine enchaîne à thème constant sur ce grand-père, la proposition suivante «la dernière fois qu'il le voyait» peut-être valable dans les deux sens. L'intervention d'Emilien, sollicité alors qu'il bavardait, reprend ce «il» identifiable au garçon par la suite de ses propos : avec ses parents. La rupture du thème constant confortée en 7 est annulée en 8 par Emilien toujours. Il n'y a pas de stabilité énonciative dans son propos et il rétablit la cohérence à sa façon, après un arrêt pouvant traduire son doute sur ce qu'il a formulé en ajoutant «voir dans ces derniers jours son petit-fils». Cette tournure ne fait pas partie des usages ordinaires de la langue... Antoine reprend le propos avec un « il » compréhensible par ceux qui regardent les images, c'est le grand-père qui fait signe de la main. La clarification définitive sera opérée à l'échange 13 par Antoine qui établira que le garçon n'a plus de parents et vit chez son grand-père après la lecture par Elise de la 4<sup>ème</sup> de couverture. Les usages des marqueurs de la personne « il » ont des fonctionnements a priori différents de ceux de la langue écrite et nécessiteraient, pour être élucidées, un usage dans des conditions ambiguës afin que ces dernières donnent lieu à un dévoilement. La structuration des propos ne s'envisage en tout cas pas sans la co-référence qui est indiqué par la reprise en « il » mais aussi par son corollaire précisée par les numéros identiques en prime ('). Ce réseau de signification concourt à l'articulation de relations partielles. Parle-t-on pour autant d'hiatus ou de confusion ? Le fait est que la confusion entraîne à un moment donné une manifestation de hiatus, d'autant plus que se superpose à ces difficultés d'identification du « il » le motif des adieux, qui lui aussi sera repris plusieurs fois avant d'être davantage explicité et qui donnera lieu à un développement.

**Le point sur des modifications syntaxiques portées par le lexique:** la construction de la référence déictique établie autour des personnages qui sont tantôt montrés, tantôt caractérisés, est complexifiée par la référence à la centralité d'un héros<sup>407</sup> établie de façon très variable. Plus de quatorze échanges seront nécessaires pour que ce choix soit stabilisé<sup>408</sup>. Si l'on peut considérer que la syntaxe de l'oral n'est pas celle de l'écrit, il n'empêche que la référence syntaxique, pour fonctionner, doit être définie. Ce sont alors les faisceaux concourants

---

<sup>407</sup> Et dont certains élèves douteront encore une semaine après, n'osant cependant trancher sur un autre héros (le grand-père) que celui généralement plébiscité dans les échanges intervenus en classe à l'occasion de la rédaction de la fiche de lecture.

<sup>408</sup> 45<sup>ème</sup> minute sur 60 minutes de la séance



interrogeant la destinée des personnages qui construisent l'emploi du pronom personnel « il ». Les manifestations de hiatus ne sont pas seulement un lieu provenant d'une personne, ils peuvent aussi être le résultat d'un ensemble d'imprécisions du contexte référentiel qui conduisent à une rupture par accumulation.

### 1. 5. Perturbations de la temporalité

Des incohérences temporelles notables sont remarquables en ce qu'elles caractérisent des énoncés comme impossibles simultanément. Des propos notent ces impossibilités qui sont en contradiction ou les pointent sans toujours pouvoir les résoudre.

Extrait du corpus A.6. Échange 8 de la partie 10.1, annexe 120 :

8 Sacha et il lui dit au revoir et là ils se promènent tous les deux

L'échange semble un lieu d'incompréhension maximale pour cet élève qui reviendra plusieurs fois sur l'impossibilité de dire adieu (en étant mort, pour lui) et une hypothétique promenade<sup>409</sup>. Un report au texte est d'ailleurs réalisé sur des pages et il est dit que «...près de la chapelle le petit-fils ne sentait plus le coeur du grand-père battre...». La métaphore prise au premier degré (ce que l'on sent est la réalité) ne sera pas le seul lieu d'incompréhension pour cet élève. Le déploiement de cette contradiction apparente devient alors centrale pour le groupe qui va se focaliser sur ce qui est jugé comme « pas normal » mais pourtant présent dans ces pages. Une ébauche de règlement de conflit cognitivo-verbal de la part des élèves prend corps à cette occasion. D'autres incohérences temporelles donneront lieu à des développements cruciaux de l'organisation axiologique des événements et sont traités plus avant.

**Le point sur les perturbations temporelles** : les manifestations de hiatus qui se traduisent par des incohérences temporelles peuvent faire état d'une impossibilité à prendre en compte simultanément deux propositions contradictoires. Ils peuvent se doubler d'une référence à l'univers des sensations perçues en contradiction avec le monde réel et renvoyer à une certaine expérience du monde<sup>410</sup> dont le discours personnel témoigne toujours.

### 1. 6. Autres manifestations contradictoires

La remise en question du contenu même supposé de la situation par un élève est un fait plus rare dans ce qui a été recueilli mais n'est pas absente des corpus de la réalité scolaire. Romian, à la fin des séances clôturant le travail sur les débats à partir des journaux. La création d'outils pédagogiques clôture cette séance terminale collective d'une série de séances réalisées par petits groupes, pour faire seul ce que l'on a fait à plusieurs. Un dernier tour de table est effectué pour que chacun précise, d'après lui, à quoi a servi ce travail.

Extrait du corpus 7.4 échange 190 à 194 à propos du débat, annexe p. 175 :

190 Rom	moi des fois je sais pas à quoi il sert
191 M	donc le débat dit servir à quelque chose pour vous
192 Rom	oui mais enfin
193 M	il doit servir à quoi allez Andrée on t'a écouté hein
194 Rom	ben je sais pas mais quand on fait un truc en classe apparemment ça nous sert et bé là ça nous sert pas trop

---

409 Les échanges impliquant Sacha donnent lieu à une étude plus précise en page 218.

<sup>410</sup> Renvoi à François .

Si l'on renvoie au carnet de bord, l'enseignante de la classe rapporte que le travail préparé par Romian avec l'intervenante et qui semblait particulièrement abouti<sup>411</sup>, n'a pas envisagé le débat prévu : « Pourquoi la Marseillaise a-t-elle été sifflée lors des match de foot ? » mais « Pourquoi on doit la chanter sur les terrains de foot ? ». Le débat a tourné court, Romian n'étant pas capable ni de solliciter ou de lancer le débat, ses camarades se dissociant de lui (notamment Andrée qui s'était proposée pour l'aider dans la préparation terminale, et qui s'agite beaucoup en entendant cela<sup>412</sup>), ni de s'expliquer face aux questions des autres élèves<sup>413</sup>. Sacha

Dès lors que la situation ne recoupe pas des champs disciplinaires repérés au sens des pratiques usuelles en classe, un certain nombre d'élèves n'identifiant pas les objectifs d'apprentissage n'adhèrent pas ou peu aux propositions faites. Or malheureusement, ce ne sont pas des propositions au sens où l'on peut en disposer, ce sont des propositions injonctives. Ces mêmes élèves peuvent par ailleurs être ceux qui s'investissent dans les activités proposées mais qui n'en sortent peut-être pas aussi valorisés qu'ailleurs et n'acceptent pas toujours d'avoir un statut différent en classe que celui reconnu de façon plus standardisée ou normalisée, voire normative au sein d'autres entrées disciplinaires plus valorisantes pour eux. Il est alors question du statut social que l'activité scolaire permet de révéler, et qui est plus ou moins circonscrite par les activités scolaires disciplinaires réalisées. Les situations moins structurées par des usages pré-établis seraient finalement plus risquées pour des élèves au statut « institué » en tant que bon élève, il faudrait questionner à cet endroit les situations ou les stratégies énonciatives qui seraient les plus propices à remettre en question ces étiquetages.

**Le point sur les enjeux des situations** : le sens de hiatus que l'on peut retenir est alors un écart entre des pratiques usuelles et certaines pratiques ponctuelles, interrogeant les intentions attribuées aux raisons de l'activité scolaire et leur relation à l'élaboration d'un statut social.

À la suite de l'approches de la diversité des manifestations de hiatus, il reste à répondre à une question majeure : de quoi relèvent ces différentes altérations de la communication ?

## 1. 7. Raisons possibles d'altération

Les phénomènes de hiatus sont comparables à des mouvements de déconstruction de sens, comme fuite du sens, qui sont par ailleurs analysés comme inéluctables selon Grunig et Grunig (1985). En suivant leur propos, c'est au cours des situations interlocutives que différentes étapes des échanges comme l'enregistrement, l'interprétation au premier degré, la fabrication, la modification, la réplique, la réitération, la co-nterprétation, la transmission, peuvent être soumises à des mésententes, ainsi qu'à des interférences entre ces opérations (ibidem, 92-93). Ces opérations sont à mettre en relation aux manifestations de hiatus constatées, en vue de les situer dans leur déroulement. Nous tentons d'identifier ces manifestations pointées comme relevant des différentes rubriques ci-dessus et cherchons en quoi ces pistes interprétatives éclairent à leur tour le fonctionnement de ces lieux particuliers.

### 1. 7. 1. Altérations auditives

---

<sup>411</sup> Bloc-note personnel utilisé lors de ces activités annoté et testé dans le groupe restreint de préparation de quatre élèves, il restait le passage à lire à mieux sélectionner et à préparer oralement.

<sup>412</sup> Elle murmure qu'« il ne joue jamais le jeu » et que « c'est pas de ma faute » mais suffisamment fort pour que la maîtresse entende.

<sup>413</sup> La félicité des échanges est parfois remise en question en classe.

Des altérations à propos de l'enregistrement de ce qui est dit peuvent se retrouver en partie pour délimiter les intrusions lexicales. Le phénomène fait référence à l'audition manquée ou *Verhoeren* (idem, 180) et précise quelles modifications séparent le dit et l'entendu qui pourraient justifier de ces décalages. Ainsi des confusions de sons ou des télescopages de sons expliqueraient ces absences apparentes de suite logique du discours. Elles ne sont pas repérables dans les enregistrements, mais ceci ne permet pas de conclure qu'elles ne se manifestent pas. En effet, l'environnement sonore de chaque élève est loin d'être uniquement celui de la bande son prise dans un lieu centralisé et tel qu'il est restitué capté. Est-il audible de tous ? Des discours parallèles peuvent effectivement à l'origine de télescopages<sup>414</sup> non apparents. Toutefois la fabrication pourrait avoir une autre origine : un mot prononcé provoque une association avec un autre contexte qui télescope le premier. Cette explicitation est plausible pour le père-Noël en deuxième convocation dans le corpus A.5 alors qu'on parle de barbe, bien que ce terme soit apparu plus tôt dans des échanges au sein d'un petit groupe. La première apparition peut tout au plus être liée au fait que cet enregistrement est recueilli en décembre... ou au fait qu'elle soit la suite d'un échange entamé auparavant entre les protagonistes ailleurs... Cette entrée auditive ne permet pas pour autant la justification de toutes les intrusions.

### *1. 7. 2. Altérations de l'interprétation au premier degré*

Des altérations à propos de l'interprétation au premier degré ne permettraient pas des mises en relations ultérieures d'éléments entre eux. Des connexions entre les propos exposés ou propositions rendraient compte des cas d'incompatibilités des énoncés relevés ou d'incompatibilité temporelle.

Exemple : Pierrot en A 6 qui ne voit pas les relations entre l'arbre et le grand-père, annexe p. 122,

- 41. M Pierre tu as l'air bien circonspect là / tu n'es pas tout à fait d'accord // pourquoi ( ?)
- 42. Ant il est comme ça
- 43. M peux-tu expliquer avec quoi tu n'es pas en accord
- 44. Pie non je ne comprends pas trop ce qu'ils disent
- 45. M alors il faut essayer de lui expliquer/ pose leur une question
- 46. Pie j'ai pas compris quand vous avez parlé / quand il parle de le grand-père avec le pommier

Or la relation d'incompatibilité et celle d'incompatibilité temporelle ne sont pas superposables. Il est nécessaire de prolonger les investigations

### *1. 7. 3 Fabrication*

La fabrication peut intégrer le milieu intérieur de l'interprétant comme se substituant à celui du locuteur. La persistance du pourquoi des énoncés exposés pourraient expliquer des changements de registres entre sens propre et sens figuré ou réciproquement. Cette fabrication rejoint le travail interprétatif en littérature scolaire, plus ou moins sollicité selon les pratiques. Concevoir des altérations à cet endroit demande d'affiner cette fabrication comme manque de mise à distance de l'interprétant et du locuteur, ou comme confusion. Ces entrées seront développées plus longuement lorsque nous aborderons des lectures de corpus disciplinaires entières.

---

<sup>414</sup> Légèrement différent du télescopage entre deux registres de langue de Gadet.

#### 1. 7. 4. Modification

La modification, bien qu'elle soit permanente, s'établit lorsqu'il y a proximité recouvrant en partie le champ de l'interprétation. C'est l'explication qui pourrait être envisagée lors des glissements, mais les redites seraient aussi concernées par cette analyse.

#### 1. 7. 5. Réplication

La réplication fonctionne comme une interruption par un ajout à la modification, elle pourrait expliquer quelques intrusions car elle n'a alors pas de relation avec les opérations précédentes.

Corentin semble fréquemment dans cette situation

Exemple issu du corpus A.3.6 échange 244 à 254, annexe p. 82 :

244. I est-ce que ça vous sert à quelque chose de parler ( ?)  
245. Dav oui de s'exprimer  
246. I oui de s'exprimer Corentin et toi ça te sert à quoi de parler à ton avis  
247. Dav de dire ce  
248. Cor de dire son avis  
249. I son avis  
250. Cor des animaux  
251. I dire  
252. Dav même si  
253. I tu ne sais pas  
254. Dav de reprendre les autres (*doucement*)

Corentin a conscience de ces décalages et vient parfois en discuter après avec l'enseignante en expliquant ce qui d'après lui explique ce qu'il a dit, mais pas à cette occasion.

#### 1. 7. 6. Altération de la ré-itération

L'altération de la ré-itération est un retour sur le travail déjà intériorisé a posteriori. L'exemple de reprise ou de re-itération en terme méthodologique est un des outils d'analyse utilisé et dénommé reprise-modification, tenant compte dans tous les cas de la transformation des propos au cours de cette ré-itération. La dimension doit être examinée dans deux sens de modification : la reprise qui modifie dans le sens des propos précédents en tant qu'ajout, la reprise qui ne prend en compte que partiellement les propos précédents.

Exemple issu du corpus 3. 1 échanges 79 à 90, annexe p. 50 :

- 79 Marine ou sinon on fait euh a des moments quand y a des exposés le lendemain le maître il nous dit de bien préparer l'exposé qu'on a entendu et après il nous fait des questions à l'oral  
80 Sour oui mais il l'a pas encore fait  
81 Marine mais oui mai sil va nous le faire  
82 I vous avez fait beaucoup d'exposés depuis le début de l'année  
83 XX oui non  
84 Kléber non pas beaucoup  
85 Sour oh si  
86 XXX xxxxx  
87 Marine nous demain on va en faire un Anne et moi Maria  
88 Kléber bein voilà  
89 Sour sur les félins  
90 Kléber tu vois xxxxxxxx

Entre faire l'exposé ou le fait que des questions soient posées par le maître le lendemain, les réalités convoquées se juxtaposent.

### 1. 7. 7. Co-interprétation

La co-interprétation est liée à la présence de plusieurs interprétants potentiels. Les interprétations des différents locuteurs ne sont pas indépendantes, instaurant des rôles d'interprétation majoritaires ou minoritaires modifiant des pressions et des influences jusqu'à la résistance. L'altération de ces co-interprétations renverraient aux interprétations premières. Elle pourrait être convoquée comme résistance dans les dire successifs de Sacha dans le corpus A.6 qui revient sur le « pas normal », ou « pas possible » de la situation du grand-père.

### 1. 7. 8. Transmission

La transmission s'effectue par un intermédiaire qui intervient entre entente et interprétation mais aussi fabrication. Une altération de cette transmission pourrait consister en l'occultation de parties lors de la mise en relation du faisceau causal. Ces causes ne seraient alors plus explicites pour les autres interprétants. Cette rupture énonciative se rapprocherait-elle alors des incompatibilités temporelles avancées ?

Exemple issu du corpus A. 4. **Cle**, échanges 5 et 6 annexe 4, page 91

5. Ele et après t'avais quand même du mal à dire fruitier et tu t'es repris  
6. Ant ah oui c'était bien mais t'aurais // t'aurais peut-être [pu] dire plus de chose sur l'arbre // \*\*\*

Dans l'extrait ci-dessus, Clémentine a présenté un livre sur le cerisier et a lu un extrait concernant la cerise. Antoine s'attendait probablement à ce qu'elle parle de l'arbre. La relation arbre/fruit n'apparaît pas pour Antoine, de même que la relation fruit arbre n'apparaît pas évident pour Clémentine non plus. Il y a altération des transmissions ordinaires de signification qui font appel à des connaissances que tous les deux possèdent, mais qui sont occultées à ce moment, probablement en raison du contexte de la situation<sup>415</sup>.

**Le point sur des raisons évoquées :** Si des perspectives interprétatives apparaissent, elles ne sont pas exclusives ni uniques. Ce constat ne peut ainsi suffire pour clôturer cette première analyse. Il nous faut nous emparer des raisons possibles évoquées et chercher comment elles peuvent être rendues manifestes, ce qui permettrait de les envisager comme prédictibles ou du moins prévisibles et de tester en quoi elles valident des hypothèses encore à construire quant à leur renvoi à un genre de discours scolaire ou à un genre d'activité scolaire, en particulier à convoquer à propos de l'interprétation des oeuvres et de la co - construction de la référenciation.

### 1. 8. Remarques à propos des répétitions

Tous ces lieux de hiatus proviennent parfois de mêmes élèves pour lesquels la question d'un mode de fonctionnement ne peut être éludée, comme pour Sacha dans le corpus 6 (voir en 5. 2. 1. Élève singulier) alors que ces hiatus ne donnent pas suite à de mêmes traitements. Ce qui qualifie les oraux consécutifs à ces hiatus (rupture occultée, rupture prise en compte mais de manière différée, rupture donnant lieu à des négociations) interroge la manière dont ces lieux de rupture du sens apparent sont soumis à la régulation de l'enseignant, voire des autres élèves.

---

<sup>415</sup> La grande gêne pour Clémentine devant la classe, Antoine est omniprésent et intervient en permanence pour ajouter des commentaires à tout propos sur tout (d'où la colère contenue de l'enseignante et nous pouvons ajouter une rivalité ancienne entre ces deux élèves (depuis la maternelle).

Après avoir cerné de plus près ce qui pouvait être désigné en tant que des manifestations de hiatus, il convient de chercher en quoi ces situations présentent des conditions d'apparition différenciées de ces phénomènes langagiers.

## 2. Différenciation selon les situations

Cette approche des données produites sous forme quantifiable répond à deux objectifs : montrer en quoi des décalages certains apparaissent en fonction des situations convoquées, mais aussi en quoi ces données quantitatives doivent être relativisées. Cette approche n'est plus uniquement linguistique encore qu'elle délimite à sa façon des situations à la fois énonciatives et interactionnelles.

Les données du tableau 3, annexe 9 p. 212, compilant ces hiatus en fonctions de différents oraux comme envisagé en tableau 2 annexe 9, sont ramenées à des grandeurs d'échanges comparables (ce qui demande à être considéré avec précaution, car ce sont des projections fictives).

Ces données fictives permettent de constater une fréquence calculée des hiatus différente selon les situations de gestion du groupe classe et de la place de l'oral selon les fonctions (qui ne sont pas seulement celles de Jakobson) qu'il est supposé remplir, s'il est possible de parler en ces termes.

### 2. 1. Situations peu comparables

Cependant, la relative disparité des situations convoquées et les caractéristiques de chacune de ces situations ne permettent pas de pouvoir considérer ces disparités d'apparitions comme simplement significatives. Elles permettent toutefois de penser que les situations d'apprentissage (avec 20 hiatus probables comparés à 12 hiatus en situation semi-dirigée et à 4 hiatus en situation d'élève à statut énonciatif potentiel) sont plus propices à des lieux marquant des ruptures, ce à quoi on peut s'attendre si apprendre n'est pas utiliser de l'identique. Le lieu dénommé hiatus serait un possible lieu de cristallisation des enjeux d'enseignement et apprentissage divergents. L'intérêt serait de savoir en quoi ces ruptures relèveraient de conduites différenciables. Il s'agit alors de questionner les caractéristiques de ces hiatus en fonctions des catégories d'oraux sollicitées.

Le tableau 4 compare les hiatus en fonction des caractéristiques des oraux envisagés selon 3 catégories. (Voir Tableau 4 Différenciation des hiatus en fonction des oraux ramenés à des nombres d'échanges comparables, annexe 9, p. 213)

En regardant la colonne différenciation des hiatus, après une relecture coefficientée dans la colonne rapport, on compare toujours des quantités d'échanges fictifs identiques. Les oraux dits d'apprentissage encourent une quantité plus marquée de hiatus liés à des irrptions et à des marques d'incohérence temporelle, alors que les hiatus liés à des situations d'énonciation différenciée seraient davantage des hiatus relatifs au lexique touchant les sens propre et figuré, l'homophonie, l'opposition possible entre sens privé et sens public ou relevant de l'extension du lexique. Il s'agirait de saisir au plus près ce qui se déroule lors de ces hiatus en changeant de niveau d'analyse, en allant voir de plus près en quelque sorte. Cependant, nous pensons nécessaire d'établir une première restriction. S'il est envisageable de mener des séances où l'oral est très présent en classe lorsqu'il s'adresse collectivement au groupe classe, il est plus délicat d'envisager un élève face au groupe sur les durées aussi longues. Une deuxième restriction montrerait aussi que les échanges basés sur des situations d'énonciation différenciée pour des élèves ne sont pas toutes synonymes de félicité (principe

conversationnel de Grice). Une dernière restriction pourrait aussi envisager que le genre de discours et ou d'activité ne peut être étendu au-delà d'une certaine durée sans que cela entraîne des modifications de ces genres sollicités.

Ces précautions prises, comment s'approcher du contenu énonciatif et/ou sémantique des situations ? Ces préoccupations corroborent l'emploi des saynètes comme délimitant des unités thématiques suffisamment courtes pour les localiser et suffisamment bien identifiables pour être suivies au cours des échanges. Le processus de construction des sens et des significations pour les élèves devient notre entrée focalisante, convoquant les négociations des processus interprétatifs où des variations thématiques orientent les échanges vers de nouvelles relations thématiques. De fait, ceci limite l'utilisation des corpus scolaires à ceux qui ont une visée d'enseignement disciplinaire explicite : corpus A1, A5, A6, A8 ; car ils ont une durée suffisante (égale ou supérieure une dizaine de minutes) pour envisager un enjeu d'apprentissage notionnel qui soit délimité par des contenus disciplinaires définis et non discutables. Le corpus A8 serait en quelque sorte le corpus scolaire disciplinaire à confronter en terme de première confirmation de la validité des hypothèses avancées par rapport à ce qui pourrait être questionné à partir de ces analyses.

**Le point sur la différenciation des situations :** Nous ne perdons pas de vue que nous recherchons une ou des caractérisations des situations d'enseignement et d'apprentissage, en fonction des genres de discours scolaires qui s'y développeraient et des genres de l'activité scolaire qui seraient sollicités à travers des interactions langagières ou des conduites linguistiques de l'enseignant et/ ou des élèves. Une délimitation temporelle, si elle peut être une approche des situations, n'est pas suffisante, même si elle comporte une certaine prédictibilité d'apparition de certains hiatus, sous toute réserve à ce stade de l'étude.

## 2. 2. Approche linguistique, comparaison et différenciation des manifestations

Les phénomènes de hiatus, plus ou moins apparents au cours des échanges langagiers oraux en milieu scolaire, se caractérisent par des manifestations généralement lexicales mais pas exclusivement. Les raisons qui seraient à l'origine de leur réalisation peuvent être envisagées différemment, au cours des étapes présidant à la construction, déconstruction du sens selon Grunig et Grunig (1985). Ainsi, des altérations auditives, des altérations de l'interprétation au premier degré, des fabrications, des processus de modifications et de répliation ou de ré-itération, la co-interprétation ou la transmission peuvent affecter la transmission de la communication à différents moments de la construction de l'interprétation du dire des autres et/ou du sien propre. Ces manifestations au sein des phénomènes de hiatus ne sont pas issues d'une origine unique et peuvent se mélanger ou concourir à des phénomènes en se cumulant éventuellement, et sont apparemment différenciées en fonction des situations scolaires dans lesquelles ces manifestations ont été identifiées. Il semble que les situations langagières orales où les élèves sont des locuteurs privilégiés sont plus propices aux hiatus résidant dans le lexique. Nous pouvons aussi noter qu'ils ne donnent pas lieu à des régulations particulières, tout se déroulant comme si le contexte suffisait pour qu'il n'y ait pas besoin de réajustement à ces endroits. Nous reviendrons cependant sur les conséquences que cela peut avoir sur l'ensemble des échanges. Nous envisagerions l'absence de traitement<sup>416</sup> de ces manifestations de hiatus comme une conséquence indirecte du fait que les échanges langagiers sont moins guidés par l'enseignant lorsqu'il s'agit d'une pratique orale que l'on pourrait qualifier de transition entre l'oral hors de l'école et à l'école pour un début d'explicitation, ce qui constitue un faisceau de présomption pour confirmer l'existence d'une organisation et d'un

---

<sup>416</sup> En dehors du fait qu'ils ne sont pas perceptibles lors de leur réalisation à cause de la vitesse de la parole, ou qu'ils sont « vus » mais pas jugés pertinents par rapport aux choix que réalise en permanence l'enseignant.

usage bien particulier du discours scolaire. D'où la nécessité d'utiliser d'autres outils pour poursuivre leur étude, en s'intéressant à ce qui précède ces manifestations de hiatus et à ce qui leur fait suite, d'autant plus qu'une définition provisoire des hiatus en tant qu'incohérence temporelle mérite davantage de développement, en cherchant à délimiter comment c'est construite cette incohérence temporelle et de ce qu'elle pourrait recouvrir comme enjeux pour les partenaires des échanges.



### Chapitre III. Effet de masquage d'un hiatus par d'autres

Les phénomènes de hiatus peuvent en partie être caractérisés au cours de certaines de leurs manifestations. En quoi cette caractérisation apporte-t-elle une lisibilité supplémentaire à ce qui précède cette manifestation de hiatus et à ce qui le suit. En effet, une simple caractérisation peut être pertinente en terme d'outil de formation, mais ce qui nous intéresse, c'est le phénomène en action, dans ce qui l'a produit et ce qu'il va produire.

Dans un premier temps, trois traitements différenciés apparaissent quant au suivi donné à ces manifestations (cf tableau 1, colonne suite donnée annexe 9, p. 211) : il était soit complètement occulté ou non explicité, soit pris en compte mais à titre privé et a posteriori ou encore pointé, voire repris ou considéré comme enjeu d'apprentissage éventuel. Afin d'explicitier ces différences de traitement, il semble nécessaire de mener des investigations avant et après ces lieux présumés de hiatus en essayant de différencier ces singularités.

A cette fin, nous utilisons d'autres outils pour étudier ces lieux en recourant aux stratégies énonciatives, qui permettraient de rendre compte en partie des différentes étapes de construction du savoir par le biais de négociations des sens. Ces négociations des sens ont des effets en terme d'apprentissage sur les reprises des motifs élaborées au sein des saynètes.<sup>417</sup>

#### 1. Localisation des manifestations de hiatus

La préoccupation d'identification précise des lieux et des modalités des manifestations de hiatus en fonction d'autres critères (différents mais complémentaires), est liée à l'identification de points de rupture réitérés provenant d'un même élève noté Sacha. Si les manifestations de ces lieux étaient assez identiques, ce qui suivait ou ce qui précédait pouvait peut-être permettre d'identifier ce qui les déclenchait.

Les premières études du corpus littéraire scolaire nommé A 6 (Doc 6, annexe 6, p. 135) faites sur environ 40 échanges consécutifs sont à l'origine de constats multiples et surprenants dès lors que ces énoncés sont considérés selon les conventions énonciatives<sup>418</sup>. Au départ, les lieux de hiatus supposés sont codés par des étoiles blanches. Il y en a deux, aux échanges 7-8, le premier étant identifié comme une incohérence temporelle. Mais ce propos change de statut, devient une stabilisation de l'énoncé au sein de la discussion du simple fait que ce propos soit repris. Le second hiatus aux échanges 18-19 reprend l'incohérence précédente à laquelle s'ajoute une intrusion. L'identification systématique des stratégies énonciatives des uns et des autres est plus ou moins aisément réalisable et demande de se reporter au travail établi dans les annexes 6 (Tableau 603 suivi des stratégies énonciatives de l'épisode 10.1 sur 39 échanges, p. 129 à 131). Ces échanges, réduits aux lieux identifiés antérieurement et aux endroits où un doute d'appréciation subsiste, montrent que ces lieux de hiatus correspondent à des énoncés pluri-situés, voire dans le registre de la conversation. Or en regardant attentivement le reste des échanges, il existe d'autres lieux ayant ces mêmes caractéristiques qui seraient alors des hiatus potentiels non identifiés. Qu'en dire ?

##### 1. 1. Premiers constats d'hétérogénéité

Les registres des pratiques énonciatives sollicitées sont assez variés, des lieux apparaissent comme des relances assurées s'ils sont pluri-situés. Comment justifier cet effet ? La preuve

---

<sup>417</sup> Qui ne signifie pas que les apprentissages se manifesteraient qu'au sein de ces reprises.

<sup>418</sup> Voir Les stratégies énonciatives, page 187.

d'usage que l'on pourrait donner en est leur reprise systématique la plupart du temps par des élèves. Ces propositions, comparables à des manifestations de hiatus, sont composées de registres disparates situés à divers endroits, que ce soit dans leur caractérisation en terme de fabrication (d'après Grunig et Grunig, déjà cité) ou par rapport aux stratégies énonciatives utilisées (d'après Jacques F., 1988). Ces lieux sont comparables à la notion d'hétérogénéité comme discours rapporté (Autier-Revuz, 1995), voire d'hétérogénéité constitutive (François, 1989), ou polyphonique (Bakhtine, 1994, Jaubert, 2000) ou comme marque de compréhension responsive (François, 1989, 1994, 2005).

Reprenons l'analyse des lieux identifiés comme manifestations de hiatus au préalable, à partir d'un extrait qui a déjà été présenté pour envisager la délicate construction du déictique «il».

Extraits de hiatus identifiés, échange 7 et 8 puis 18 et 19 dans le corpus A.6. Annexe 6 p. 120 :

7. Ant et qu'à la dernière page il lui fait au revoir il lui fait coucou (page montrée)
8. Sa et il lui dit au revoir et là ils se promènent tous les deux / ça c'est pas logique
9. Ant oui mais ça il faut que tu continues / de de

En terme de stratégies énonciatives, nous produisons une décomposition, construite en délimitant chaque proposition et en recherchant ce qu'elle apporte au discours en cours en considérant qu'elle le modifie. De plus, le propos est étudié précisément dans le sens ou les sens qu'il pourrait contenir concerne les aspects, le statut du locuteur, la forme, le déroulement, les fonctions, les finalités.

(Voir tableau 6 production des stratégies énonciatives de l'annexe 6, p. 129 à 131)

L'incohérence temporelle soulevée à l'échange 8 par Sacha repose sur une reprise du glissement amorcé par le discours d'Antoine, probablement en train de parler<sup>419</sup> de la double page précédente. Ainsi « au revoir » est repris comme coucou au sens de bonjour. Cette incursion mélange des significations contradictoires, qui sont aussi portées par le texte de gauche de l'album : « au coucher de l'enfant, le grand-père lui dit « Adieux, mon petit<sup>420</sup> » » et sur les images, en face à face se côtoient à la fois l'enfant réveillé, assis dans son lit et le grand-père agitant la main par la fenêtre (illustrations de l'album). Cette volonté d'actualiser le dire avant et maintenant est indiquée par le présent (Antoine utilise « fait »), ce qui rend la situation encore plus complexe pour les locuteurs, mais qui l'actualise en même temps. À l'incohérence temporelle, pointée par Sacha, qui relève des finalités de la discussion car cet élève se contente de reprendre les inférences contradictoires d'Antoine, se superpose la vision de la dernière illustration où le grand-père et le garçon se promènent. Il est vu de l'intérieur de la maison. Ces alternances de champs visuels, toutes peintes à partir d'une vue de l'intérieur de la chambre, sont autant d'obstacles supplémentaires qu'un regard affûté peu décoder. La capture d'information effectuée par Sacha ne peut aboutir, sans que l'on ait de trace exacte des raisons de cet échec. Ce qui est répondu provoque la proposition d'Antoine, qui clarifie sa position par rapport à celle de Sacha : pour comprendre, il faut prendre en compte ce qu'il a dit et poursuivre avec la double page suivante. Antoine propose une négociation concernant le déroulement de la suite de l'activité. Il y a une solution majorante ou ascendante, l'idée du déroulement à négocier est poursuivie à l'échange 10. La suite des échanges indique que ce point n'est cependant pas réglé puisqu'il re-apparaît presque à l'identique pour Sacha un peu plus loin.

Extrait échange 10 du corpus A.6, annexe 6 :

---

<sup>419</sup> Renvoi à ce qui est vu dans l'album qui est en permanence sollicité, les élèves parlant et montrant les images appariant leur discours (les dyades formées pour le travail d'une double-page restent interactives).

<sup>420</sup> Référence faite au texte lu.

Pour le second hiatus repéré,

17. M	ils se promènent <u>dehors</u>
18. Sa	c'est pas normal
19. Ant	et que là on voit les feuilles de papier qui volent à la fin
20. M	oui et qu'avez-vous compris quand le grand-père disait <u>adieux</u> à <u>son petit-fils</u>

Une reprise de ces propos en fonction des stratégies énonciatives sollicitées serait ainsi représentée :

(Voir tableau 7 Production des stratégies s énonciatives (extrait de l'annexe 6, p. 142)

Si l'on analyse la succession des quarante premiers échanges, et contrairement ce qui aurait pu être attendu, il n'y a pas de progression régulièrement ascendante des propos vers davantage de « cohérence » ou de pertinence de ces échanges, mais plutôt des sauts. Les registres, dénommés contenus et formes, sont sollicités de façon majoritaire, dans des échanges plutôt négociés ou dialogués, même si pratiquement tous les registres et tous les types de stratégies peuvent être sollicités (partenaires, déroulement, finalités, aspects).

Le point sur les premiers constats : lorsque l'on change d'outil d'étude des lieux considérés comme hiatus en prenant en compte leur inscription temporelle, les sollicitations en fonction des conventions énonciatives montrent l'extrême complexité qu'il y a à suivre les propos dès lors que nous tentons d'articuler ce qui les relierait. Ce travail de « mise en mots » au sens très exact de François, ainsi examiné, presque décortiqué, montre aussi la tension qui opère et travaille beaucoup plus de registres de formulation que ce que l'on entend ordinairement, et montre le déplacement permanent des propos qui pourtant ont tous leur raison d'être à ce moment, pour ces partenaires, dans leurs logiques respectives et dialogiques. Les échanges oraux numérotés ne sont pas simplement des propos mis les uns bout à bout, ils répondent à des besoins de s'assurer pour les partenaires en présence que ce qui est dit est perçu, de ne pas rompre l'échange, de tenter de partager ce que les uns et les autres comprennent, tout en établissant un format d'échange et en y développant des problèmes à résoudre (ceux de Sacha, pour l'occasion), ce qui ne semble pas si aisé que cela. Envisager ainsi un tel éclatement des parties d'échanges interroge sur les ruptures ou les hiatus, ceux -ci étant probablement plus fréquents que ce que nous avons pu envisager. Il est alors nécessaire de revenir sur ce qui pourrait être construit à travers ces usages langagiers en terme de savoir, et ce qui donnerait l'impression d'une si grande dispersion énonciative (caractérisation certes imparfaite, mais qui traduit l'impression).

## 1. 2. Nouvelles interrogations entre contenu et forme

D'une part, nos constats interrogent ce que recouvre à la fois la notion de contenus en apprentissage et ses modalités de formulation ainsi que les raisons qui nous font penser que ces contenus sont sollicités. Contenu et formulation ne peuvent a priori pas être détachés des formes des stratégies énonciatives envisagées, les contenus n'étant pas les seuls à être sollicités au cours des apprentissages. Notre questionnement s'étend aux formes sollicitées en tant qu'émergence des activités discursives, ce qui sera envisagé en sous-patrie 6.

D'autre part, nos conclusions questionnent fortement la notion de hiatus, nous pouvons conserver son idée fondatrice de rupture, élargie par l'apport de micro-coupures, moins décelables, qui demandent cependant de redéfinir l'objet de recherche. Le hiatus ne serait plus ainsi attribuable à un locuteur identifié mais il serait à prendre en compte comme un écart entre des registres sollicités, dans les propositions d'un locuteur ou entre des propos de

locuteurs consécutifs, portant sur des registres et/ou sur des stratégies. Pourquoi en sommes-nous arrivés là ? Seule une analyse plus approfondie convoquant différents niveaux de lecture des analyses déjà effectuées nous le permettrait .

Dans l'exemple proposé, en revenant sur l'énoncé 1, déjà pluri-situé car convoquant des registres (contenu, forme, déroulement) à cheval sur des stratégies différentes (négociation et dialogue), nous constatons que se superposent ensuite deux trames complexes mêlant à la fois la détermination du terme adieux et la référence au « il » absent des échanges.

- Deux saynètes comportent une référence aux adieux dans les échanges 1 à 6 puis dans les échanges 19 à 24. Ils sont repris ici en vue de suivre les modifications qui sont apportées au sein des échanges.

- |   |   |
|---|---|
| 1. Dai je ne comprends pas pourquoi il dit adieux eu<br>petit / pourquoi / il n'est pas mort  | 1. terme générique  |
| 2. Ant peut-être qu'il ne le reverra pas  | 2. projection temporelle  |
| 3. M alors (?)  |   |
| 4. Ant peut-être qu'il croyait que c'était la dernière fois<br>qu'il le voyait  | 3. reprise du point de vue<br>du personnage ambigu              |
| 5. M tu écoutes (? adressée à Emile)  |   |
| 6. Emi et que après il allait partir de chez lui comme<br>son grand-père était très vieux et que / il serait chez lui<br>comme son grand-père était très vieux et qu'il allait<br>mourir sans / euh voir dans ses derniers jours son<br>petit fils (Elise retourne à la 4 <sup>ème</sup> de couverture) | 4. reprise du point de vue<br>du grand-père, ambiguïté<br>levée |
| 7. Ant et qu'à la dernière page il lui fait au revoir<br>il lui fait coucou (l'avant dernière page montrée)   | 5. autre sens du terme  |

Dans un premier temps, le terme générique (1) est projeté dans un espace temps futur (2), pour donner lieu ensuite à une contextualisation ambiguë, «il» pouvant indiquer le grand-père ou le garçon (3), ce qui nécessite de suivre cette piste dans un second temps. Puis à l'échange 6, l'ambiguïté est levée en position terminale dans une tournure complexe extraite du livre (4), avant d'être reprise dans un autre sens par Antoine (5).

Cette superposition de thématiques qui se croisent montre la complexité de la tâche interprétative qui incombe aux élèves. On peut comprendre que ces décalages successifs aboutissent à des ruptures qui vont se réitérer non pas parce que les sollicitations en question n'ont pas abouti mais parce qu'elles provoquent des effets différemment : elles participeraient à la délimitation d'un espace problème co-construit par l'album, les élèves et l'enseignant (6). La suite des échanges va permettre de relancer la question .

- |   |  |
|---|--|
| 19. Ant et là on voit les feuilles de papier qui volent<br>à la fin                     |  |
| 20. M oui et qu'avez-vous compris quand le grand-père<br>disait adieux à son petit-fils | 6. personnages précisés  |
| 21. At bien que il le reverrait peut-être plus jamais<br>parce que adieux ça veut dire  | 7. Point de vue grand-père   |
| 22. Emi ah non ou sinon /   |  |
| 23. M y a autre chose qui font croire qu'il ne le reverra<br>plus jamais son grand-père | 8. reprise spécifiant les 2<br>partenaires, généralisation<br>et demande d'information |

Le point de vue du grand-père reconstruit (7) permet de fixer le sens partagé qui va ensuite être l'objet d'investigations plus approfondies en vue de dépasser cette contradiction de départ : on ne peut pas faire signe et être mort, il s'agit cependant de dépasser ce sens commun pour voir ce qui dans ce récit permet de comprendre à la fois pourquoi on aurait pu penser que le grand-père mourrait (8) et ce qui permet de s'assurer qu'il n'est pas mort.

Ceci modifie les perspectives à envisager et les traitements à apporter aux corpus analysés. En effet, la perspective qui prévalait jusqu'à présent à propos des manifestations de hiatus était un épiphénomène peu fréquent et qui devient désormais plus probable, car pratiquement trois

fois plus fréquent que ce qui était parfois très implicitement entrevu. Aussi il semble nécessaire d'envisager ces phénomènes de hiatus ou ces micro-rupture en considérant à ce à quoi ils donnent suite et de cerner ce qui serait susceptible de constituer ces lieux comme des lieux remarquables. Il faudrait cependant auparavant revenir sur le statut particulier de la parole du maître à l'échange 23.

### 1. 3. Réactions particulières à certaines manifestations de hiatus

L'intervention du maître, bien présente, prend en charge synthèse et relance, mais n'est pas particulièrement suivie de dialogue au sens de Jacques (1985 b) d'une façon générale dans cette activité du moins. Par contre, on peut se douter de l'intervention du maître dès lors que les échanges se situent au niveau des conversations si la conversation n'est pas l'objectif visé. Dans le cas envisagé précédemment, on peut cependant dire que c'est la sensibilité du maître au retour d'une contradiction apparente reprise une seconde fois qui pèse sur sa décision de revenir sur ce qui constitue probablement une mésentente à ses yeux.

## 2. Un énoncé pluri-situé

L'identification des manifestations de hiatus au départ, comme perception plus ou moins sensible d'une rupture de l'échange, pouvait relever d'un certain savoir faire de la pratique enseignante qui équivaldrait à l'identification de zones de dérapage ou de rupture potentielle. Elle ne peut être retenue comme suffisante ; il faut alors trouver des caractéristiques distinctives qui permettent de voir apparaître ces phénomènes de hiatus à partir d'autres critères d'analyse qui seraient celles de lieux pluri - situés, parfois dits polyphoniques ou d'hétéroglossie (Jaubert, 2000, 81)<sup>421</sup>. Or la complexité et la lourdeur des analyses nécessitent de se doter d'outils plus opérationnels pour les identifier, en recourant aux lectures linguistiques, sémiotiques et sémantiques à partir des reformulations d'idées ou thèmes et de la présence concomitante de plusieurs thématiques au sein de saynètes. Cette superposition thématique ferait de certaines saynètes un lieu porteur de prise de risque dans les formulations orales ou écrites avec un plus grand risque de dérapage énonciatif ou de hiatus pour l'élève comme pour l'enseignant. En effet, dans de tels contextes énonciatifs, de nouvelles modalités de mise en relation de « ce qui a été dit mais qui reste inédit<sup>422</sup> » pourraient voir jour.

### 2. 1. Analyses d'énoncés pluri-situés

Considérer des énoncés comme pluri-situés laisse envisager deux questions : pour quelles raisons sont-ils pluri-situés ? En quoi ce positionnement est-il la relation aux apprentissages ? Des propos entre des niveaux très différents (notés par une flèche étoilée sur la dernière ligne en bas de l'annexe, p. 135), témoignent de l'hétérogénéité qui caractérise certains énoncés. Qu'en penser ? Après chacune de ces situations, le propos semble repartir comme alimenté par ces ruptures potentielles. Ces ruptures seraient alors l'équivalent d'une mise sous tension de propositions, non compatibles, demandant un redéploiement d'argumentation ou la délimitation d'un espace de problématisation, en tant qu'un nouvel espace discursif.

---

<sup>421</sup> Pour d'autres raisons nous semble-t-il, qu'il faudra éclaircir. Nous préférons garder le terme de pluri-situés qui n'est lié qu'à un seul échange, cette pluri-identification renvoyant à différentes stratégies au sein d'un énoncé d'un seul locuteur

<sup>422</sup> Au sens de Delamotte-Legrand, 2005.

Nous cherchons ce qui dans le champ de la didactique pourrait faire référence à de telles altérations ou ruptures. Si ces approches ne les recoupent pas complètement, nous essayerons de voir en quoi elles laissent envisager une construction singulière de cet objet d'étude.

### *2. 1. 1. Dysfonctionnements*

Au concours d'un processus personnel et des demandes explicites de l'institution, ce lieu exemplaire permettrait d'envisager les dysfonctionnements (Reuter, 2005, 224-227) d'un « format scolaire » comme lieu privilégié d'exploration, suivant les mouvements discursifs des uns et des autres. Si l'idée de dysfonctionnement au croisement des productions et des obligations respectives des systèmes didactiques nous semble pertinente, il ne semble pas de notre ressort de pouvoir de juger ou préjuger de la pertinence des dispositifs didactiques envisagés, ou tout au plus pouvons-nous les discuter.

### *2. 1. 2. Production d'outils langagiers*

Nœud de négociation privilégié, cet outil, au sens de Rabardel (1998, 35-58-125), qui serait ici langagier, reproduit un contexte discursif et reconfigure à chaque fois la tâche des autres élèves. L'idée de rupture, de malentendu dans le sens d'un mal dit scolaire (Diot, 2005) propre à la forme scolaire, ne serait pas seulement de l'ordre du registre lexical, hétérogène, ou de la non-reconnaissance des implicites liés aux échanges scolaires. Il provient des essais de reconfiguration du positionnement scolaire provisoire de certains élèves dans des discours en formation, au sein d'un processus d'acquisition des genres discursifs par essais ou tâtonnement, guidés par le cadre des genres des activités scolaires, renvoyant les autres élèves à l'obligation d'une formulation réduisant les tensions constitutives des manifestations de hiatus.

### *2. 1. 3. Points de rencontre entre lexique et syntaxe*

Les manifestations de hiatus potentiels, plus fréquents qu'imaginés, sont supposés être des lieux de mise en relation de thèmes, la terminologie thématique étant élargie à ce titre. Ces motifs ainsi mis « en contact » témoignent de tensions et de relations à établir comme trace d'une nouvelle construction de connaissances, comme construction du sens au croisement des résultats des choix produits par le lexique et des résultats des choix produits par la syntaxe au sein de ce nouvel espace discursif.

#### *- Approche tripartite*

Cette approche situationnelle dans des contextes d'enseignement (au sens de François-Geiger, 1990, 78-150), conçoit chaque entrée comme démultipliant les possibles (d'où l'emploi de produit, comme multipliant les possibilités d'obtenir des productions de sens). François-Geiger envisage mots, lexique, syntaxe et situations en reconsidérant chacun des termes dans des entrées beaucoup plus ouvertes et variées que l'usage ordinaire voudrait bien le faire entendre, bien qu'il puisse être lui aussi très varié. Cette piste demande à être prise en considération car l'école qu'elle critique n'est pas un des lieux qui va former l'usage de la langue et n'est qu'un des lieux de son figement (idem, 84), comme

« ...restriction des latitudes combinatoires des unités qui empêchent l'exploitation optimale, maximale du paradigme (idem, 153) »

possible des pratiques. Ou autrement dit, faute de permettre des explorations au croisement du lexique, de la syntaxe, et des situations, c'est à dire sollicitant des choix, comparant des assemblages (lexique x syntaxe), des combinaisons de l'un et de l'autre, comme autant d'essais nécessaires à la vie de la langue, l'école rétrécit le champ des usages de la langue et l'envisage de manière rigide.

#### - Entrée lexicale

Si, en parlant uniquement de l'entrée lexicale, l'hypothèse qu'elle retient des mots : « les plus usuels sont les plus polysémiques » semble fondée, la construction de la synthématique (qui conditionne l'utilisation de certaines des dérivations possible de la langue) est un des apprentissages qui incombe à l'école et qui ne peut se limiter à quelques séances de vocabulaire, parce que c'est aussi un processus sollicité dans la perspective de la création poétique. Ensuite, la maîtrise de la construction du sens d'un terme se mesure à l'usage des oppositions ou des similitudes, l'idée de la maîtrise de la langue au cours de son usage devient encore plus complexe. C'est pourtant ce que font tous les enfants qui apprennent une langue dans leurs milieux respectifs. On comprend mal pourquoi, l'école, lieu des apprentissages identifiés, évacue ces questions en dehors des usages quotidiens de cette même langue dès que les murs de l'école sont franchis. De plus, les catégorisations lexicales s'effectuent en considérant leur dépendance au champ thématique évoqué. Enfin, pour terminer, on ne peut occulter le renvoi des significations prises par les mots aux expériences personnelles auxquels elles renvoient, les mots ayant une connotation propre à chacun.

-Ainsi l'objet syntaxique, défini par François-Geiger comme l'étude des relations qui s'établissent entre les termes de la phrase (idem, 114)<sup>423</sup>, rend selon nous davantage compte des rapports qui existent entre les éléments d'expérience des élèves et des mots pour tenter de dire. Ceci pose la question d'une lecture sémantique dès l'usage lexical, usage lexical amplifié par sa mise en syntaxe comme mise en place axiologique d'événements à tester, en vue de concourir à l'élaboration de sens.

#### -L'entrée situationnelle

L'entrée situationnelle demande de prendre en compte ce qui de la situation est considéré comme pertinent pour les locuteurs, qui renvoie à la fois à la composition des situations et aux apports situationnels s'intriquant en réseaux. Ces trois composantes « (lexique x syntaxe) x apport situationnel », (idem, 176), sont cependant insuffisantes, et à l'origine de malentendus. En effet, la dimension situationnelle ne se limite pas à un moment précis ou à une analyse ponctuelle, elle varie en permanence en s'appuyant sur ce qui vient d'être dit. Ceci n'a rien d'étonnant à la suite de ce que nous avons envisagé jusqu'à présent et confirme la nécessité de prendre en compte les relations contextualisées des dire entre eux. Ce sont autant de contextes spécifiques d'énonciation, à examiner en rapport avec d'autres énoncés, avec lesquelles ils entrent en résonance.

**Le point sur la caractérisation des phénomènes de hiatus** : les phénomènes de hiatus scolaire, en relation avec d'éventuels dysfonctionnements didactiques en tant qu'obstacles supplémentaires, peuvent aussi être attribuables à des conjonctions de contextes et de partenaires. Ces phénomènes, considérés comme résultant de tentatives d'organiser des relations entre lexique, syntaxe et situations plurielles, corroborent la nécessaire construction

---

<sup>423</sup> Insuffisante dans le cadre de discours, mais intéressante comme point de départ

des discours scolaires, ainsi que celle d'outils langagiers, construits, eux aussi, au cours des pratiques verbales. Ces phénomènes de hiatus sont à l'origine de la reconfiguration des tentatives de dire des interlocuteurs.

## 2. 2. Nouvelle définition en extension de la notion de hiatus

Ainsi les phénomènes de hiatus en tant que manifestations particulières de hiatus ne sont-ils plus imputables à un locuteur comme producteur d'une rupture ponctuelle des échanges ou de la communication. Plus ou moins explicitées au sein de la communauté classe où elles se produisent, ces phénomènes représentent des micro-ruptures associées aux écarts de registres sollicités dans les échanges ou entre des échanges. En effet, ces écarts entre mêmes niveaux de registre d'une stratégie énonciative donnée ou entre des niveaux du même registre sont des lieux de micro-rupture potentiels, de même qu'entre des niveaux a priori sans relation précise dans une situation donnée. Ces décrochages de niveaux ou de catégorie sont plus ou moins perçus consciemment comme tensions et plus ou moins immédiatement de la part des locuteurs, ce qui explique les nombreux retours des thèmes de certains corpus. La relation entre les diverses situations scolaires convoqués et des points-ci avant présentés demandent de reconsidérer les renvois lexicaux, syntaxiques et situationnels conjointement.

Une analyse d'un corpus scolaire d'activité, autre que littéraire, utilisant ces paramètres de découpage de saynètes selon des thèmes en vue de suivre ce qu'on peut désigner par le processus d'apprentissage en cours nous permet de focaliser l'étude sur des négociation. Qu'est-ce qui se négocie dans une telle situation et comment ? Nous observons ensuite en quoi une situation qu'on ne peut convoquer matériellement en tant qu'objet physique donne lieu à un/des discours, et comment se construit l'objet dont on parle sans pouvoir le décrire comme un objet présent ou n'appartenant pas à l'univers du concret. La lecture des phénomènes élargis de hiatus à partir des micro-rupture nous sert de support, en particulier en littérature.

## 3. Rapports entre reprises et évolution du contenu notionnel

La co-construction des savoirs sollicitant davantage, selon nous, des échanges négociés et/ou dialogués, il est pertinent de suivre comment se déroule ce processus au cours de situations concrètes, en dehors puis au sien de la littérature à l'école primaire. Les différentes modalités énonciatives identifiées en tant que phénomène de hiatus ou micro-ruptures participent-elles de la construction des contenus notionnels visés ? Ce n'est pas chercher, ex abrupto, à quoi on reconnaît le savoir mais proposer des pistes pour suivre son élaboration, des lieux où il semble convoqué. Cerner les manifestations du savoir à l'école n'est pas le prétexte à une identification exhaustive des savoirs disciplinaires convoqués, mais la volonté de mieux envisager les conditions de leur élaboration et de leur déploiement, sans pour autant prétendre pouvoir donner des garanties sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. Le contenu notionnel disciplinaire focalise notre attention. Il est question de son évolution dans la mesure où ce qui est souhaité dans le cadre des situations d'enseignement, c'est que ces contenus notionnels soient évoqués et utilisés en vue d'être « appris ».

Le corpus choisis pour suivre une première analyse est issu d'un corpus scolaire d'activités en arts visuels. Ceci correspond à des raisons de choix de corpus scolaire, autre que littéraire, en fonction de sa taille restreinte et au fait que ce corpus, enregistré d'un seul tenant et convoquant deux productions de deux groupes d'élèves, puisse être découparable en deux unités plus ou moins consécutives et/ou superposables de 17 et 13 minutes, les corpus A.1.1 et A.



1.2., tentant ainsi de comparer des supports aux caractéristiques variables moins grandes. Les portions décrites en terme de « saynètes » s'appuient sur les reprises et sont toutes analysées afin de vérifier si la présence de thèmes multiples ou si les reprises sont propices à l'identification de ces lieux, pluri-situés, envisagés comme manifestations de phénomènes de hiatus potentiels auparavant, et qui seraient aussi plus fréquents que ce que l'on a envisagé au préalable. Dans chaque corpus deux<sup>424</sup> ou trois manifestations de hiatus<sup>425</sup> sont identifiables en première approche, il sera pertinent de suivre leur accroissement au fil de l'étude et d'envisager leurs relations aux contenus notionnels ainsi rendus plus lisibles.

### 3. 1. À propos des reformulations ou de reprises

La comparaison des saynètes reprises dans le même corpus scolaire A.1.1 en arts visuels montre 11 saynètes reprises et composent ainsi jusqu'à 25 des 35 saynètes de ce corpus (tableau 100 analyse des reprises du corpus A.1, annexe p. 30 à 33), certaines l'étant entre deux et dix fois. Ces reprises ne sont a priori pas le fait du hasard et leur fréquence ici interpelle. Nous allons tout d'abord essayer de suivre, dans un premier temps, en quoi le mouvement discursif, ayant un certain degré de relation avec le mouvement du dialogue (François, 1984, 167), par le biais des déplacements au sein de ces reprises, permettrait de suivre l'avancée du savoir et puis, dans un second temps, envisager en quoi les hiatus ou micro-hiatus joueraient un rôle dans ces avancées. Un rappel succinct de la situation d'enseignement permettra de mieux comprendre.

Un groupe de trois élèves présente l'installation qu'ils ont réalisée à la suite de la visite d'une exposition au musée d'art contemporain dont le thème était la nourriture. La classe s'était ensuite engagée dans la réalisation à partir de la consigne négociée : comment présenter son repas préféré.

(Voir Tableau 101 Analyse des reprises de A.1.1, annexe 1, p. 33)

Des saynètes sont identifiées par les reprises de termes ou des termes équivalents sémantiquement parlant et rendant possible une identification thématique qui peut n'être qu'apparente<sup>426</sup>. Dans ce tableau, il a été étudié où ces reprises sont à nouveau entendues et le nombre de fois où elles sont reprises.

Notre première remarque se base sur le fait qu'une seule des trois manifestations de hiatus repérées est présente dans ce tableau, les deux autres ne donnant pas lieu à des reprises, mais ceci ne signifie pas forcément qu'elle soit à l'origine de la reprise, ni qu'il n'y ait pas ailleurs de micro-ruptures, pas envisageables au départ.

La deuxième remarque portera sur le fait que la manifestation de hiatus présente aux échanges 18 et 19 ne renvoie à aucun des usages précis décrits auparavant. Elle fait état d'une occultation et d'une transformation à la fois, au sens d'un détournement et sera étudié en relation aux dires de l'enseignant au paragraphe 5 de cette partie.

Pour mieux expliciter ce que le mouvement discursif peut recouvrir, nous l'aborderons à partir de deux exemples, les saynètes thème mettre et le thème valeur, dont on peut penser qu'ils puissent être liés, mettre induisant mettre en valeur.

### 3. 2. À propos de mettre et mettre en valeur

---

<sup>424</sup> Aux échanges 14 et 15-16 pour le corpus A.1.2.

<sup>425</sup> Aux échanges 18 et 19, 60 et 61, 71 et 78 pour le corpus A.1.1

<sup>426</sup> La polysémie des termes en occultant en partie un aspect qui n'apparaît pas immédiatement.

Les échanges convoquant les lignes 11 et 52 ne permettent pas de constater une grande différence dans les propos, alors parle-t-on dans le vide à l'école ? On peut aussi se demander quelles difficultés ont été rencontrées entre temps en 40 échanges.

Exemple issu du corpus A. 1, annexe 1, pages 27 à 29

11 X1 on a mis du papier doré pour donner de la valeur et on l'a mis sur une sorte de socle ce coussin

...  
52 Tonio moi j'ai retenu qu'ils avaient mis du papier couleur un peu doré et sur un coussin pour lui donner de la valeur de lui donner de l'importance

On peut constater que différents sens du mot mettre vont être convoqués, en utilisant successivement mettre pour prendre et pour placer, comme le montrent les extraits suivants.

**Mettre comme prendre ou choisir**

11 X on a mis du papier doré pour donner de la valeur et on l'a mis sur une sorte de socle ce coussin  
12 X' et on a mis des asperges  
13 M on n'entendra pas très bien parle plus précisément /on a mis quoi tu dis après

**Mettre comme placer ou installer**

23 M il est installé comme tu voulais  
24 X non là nous on voulait peut le mettre Les trois élèves se parlent entre eux.  
25 M tu veux le mettre un peu plus droit  
26 X bon alors mais non *(Le maître s'approche puis recule.)*

Ce phénomène de délimitation des termes par l'exploitation de leur polysémie ou de leur rapport indexical au contexte permet l'évolution de celui-ci, qui est accompagné de manipulations et n'est pas particulier au vocable "mettre". Il pourrait reprendre l'idée de glissement sémantique et être de ce fait inhérent à la polysémie du mot, comme un lieu potentiel de micro-rupture, donnant lieu dans ce cas à un développement partagé par les élèves puis par le maître qui utilise à son tour le terme « mettre » (à l'échange 25). On le retrouverait aussi dans l'évocation de la raison pour laquelle on a utilisé (mis ?) du papier doré. Ainsi en reprenant en considération le passage concernant le papier doré, on pourrait le délimiter en deux sous-étapes ainsi désignées :

**Le papier doré (pour quelque chose) mais quoi ?**

28 M qu'est-ce qu'on a à dire maintenant /// ça représente quoi les sortes de papier que vous avez collé en dessous  
29 X1 en fait / la table / on a fait comme s'il était en or / le pied  
30 X mais oui/ c'est pas pareil / c'est pour  
31 M Baptiste Le maître indique des doigts levés.  
32 Max pourquoi n'avez-vous pas coupé du papier doré et vous avez mettre le pied le coussin et vous n'avez pas collé mi xxxxx  
33 X'1 en fait on n'y avait pas pensé du tout  
34 M qu'est-ce que cela aurait fait Maxime à ton avis

**Faire « or » ou comme de l'or**

35 Max ça aurait fait or  
36 M c'est à eux que tu parles  
37 Max ça aurait été ça fait encore plus parce que là ça fait plus jaune que or  
38 M donc ils voulaient faire quoi avec leur papier doré  
39 Max comme de l'or c'est ce qu'ils ont dit

Les constats ne s'arrêtent pas là, le thème « mettre » évolue plus loin dans les échanges, lorsqu'il s'agit de « mettre la canette en valeur » décliné en intentions explicites et en tentatives de manipulations, construisant le thème de la mise en valeur comme composé de

différentes possibilités, contribuant au test des objets, selon ce qui est proposé, convoquant ainsi des notions plastiques à travers ce qu'il en est dit et fait.

Considérons l'exemple de cette proposition, reprise 10 fois, dénommée la valeur, comparons des propos de départ et d'arrivée entre l'échange 11 « pour donner de la valeur » et 121 « il -le coussin- apporte de la hauteur », « le blanc ressort beaucoup plus que les autres couleurs avec le coussin noir ». Cette suite d'échanges convoque un entrelacement de reprises qui font évoluer les contenus notionnels non pas dans leur dimension généralisée dans un premier temps, mais par leur mise en contexte, reformulée et modifiée par des exemples successifs. Les diverses manipulations accompagnant ces discours montrent que, au fur et à mesure de la séance, les élèves vont modifier l'installation présentée à la suite des propositions du maître.

Extrait du corpus A.1.1, 2005, CM2, saynète 22, échanges 81 à 87, annexe p. 29

- 81 M Aglaée va être obligée de se répéter parce qu'il y en a plein qui chuchotent / recommence s'il te plaît
- 82 Agl je préfère déjà la canette parce que d'abord on peut mieux la centrer et qu'en plus comme ça on a un aspect un peu brillant ça peut le mettre en valeur ensuite ça reprend ce qui est sur le coussin noir en plus ça le fait ressortir/ tu
- 83 X tu vois ça aussi c'est pas brillant ça aussi
- 84 M répète ce que tu dis
- 85 X' même si c'est pas brillant ça peut mettre en valeur
- 86 M alors fais en sorte que ça le mette en valeur
- 87 X alors on / noir sur blanc ça ressort mais du gris sur du noir ça ressort pas

Les notions plastiques liées au positionnement de la canette sur le coussin formulé par « centrer » puis « reprendre pour faire ressortir<sup>427</sup> » vont amener à une relative complexité dans la manipulation, la canette vide<sup>428</sup> étant délicate à positionner correctement, elle est très légère et est déséquilibrée dès que l'on pose un autre emballage contre elle, d'où l'abandon d'une composition à ce moment. La contestation de la brillance comme le seul critère pour « faire ressortir » déplace les propos par la proposition de confrontation « noir sur blanc<sup>429</sup> », renvoyant à la notion de contraste des couleurs, mais qui est déclinée comme ne fonctionnant pas avec toutes les couleurs (tentative de généralisation qui n'est pas effective mais partielle ou locale).

Cette activité discursive ne peut dissocier les deux entrées qui lient faire et dire ainsi que dire et faire. Une étude relevant les séquences de texte utilisées rend lisible en partie la complexité de fonctionnement des propositions effectuées dans le tableau 7.

(Voir tableau 102 a Analyse des séquences textuelles de A.1.1, annexe 1, p. 35)

Dans ce tableau, nous tentons d'identifier des successions des échanges et des séquences textuelles caractérisant les textes écrits selon les critères communs à la typologie textuelle d'Adam<sup>430</sup> (1996, à part la fictionnalisation). Ces critères ne sont pas tous remplis dans la mesure où les supports étudiés ne sont pas des textes écrits ; les caractéristiques formelles, par exemple, ne peuvent être ici visibles comme la mise en page. Ce travail ne se conçoit que

---

<sup>427</sup> On ne sait pas à quoi renvoie ce mot reprendre, à moins qu'il faille considérer le mouvement de prendre pour centrer mieux

<sup>428</sup> Ainsi les objets réels exposés dans des installations sont généralement « truqués » pour donner l'illusion du réel, la canette aurait pu être lestée pour mieux tenir, les autres emballages tenus par des collages temporaires (pour voir) facilitant les équilibres temporaires.

<sup>429</sup> C'est en réalité blanc sur noir.

<sup>430</sup> Référence faite à Charaudeau et Maingueneau (2002, 68) en 5 types de séquences : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal.

dans un cadre heuristique visant à rechercher des continuités entre pratiques langagières et pratiques scripturales .

Les avancées notionnelles seraient liées aux usages des séquences textuelles. Dans cette situation, la description semble un support préalable au discours en élaboration, des explications ou des justifications pouvant être envisagées comme établissant des liens avec d'autres thèmes ou saynètes. Mais comment en attester ?

### 3. 2. 1. Tentative d'analyse de description orale

Pour envisager de façon plus approfondie ces séquences textuelles descriptives ainsi que leur éventuelle sollicitation comme processus constructif d'un dire, voire même répétitif, nous allons tenter d'étudier plus précisément ce qui serait à l'oeuvre au sein de ces sollicitations, quand bien même il reste à étudier l'articulation de ces passages avec le reste du texte de l'oral. En effet, objet d'enseignement la description pourrait aussi être une pratique inscrite au sein de la discipline artistique. Qu'est-ce qui différencierait ces usages au sein de la discipline artistique ? La description comme support (Reuter, 1998 a) peut favoriser la construction des savoirs en ce qu'elle est supposée comme une schématisation des objets. Le locuteur s'appuie sur des repères, des points de comparaison. Les moments de son apparition, ses formes, la ou les façons dont elle participe à la construction de la référence commune sont interrogées. Quelles traces pouvons-nous en déceler ici ?

### 3. 2. 2. Première «lecture» de production en arts visuels

Nous considérons, à titre heuristique, avant de parler de genre de l'activité scolaire, que la présentation des productions lors de la séance en arts visuel correspondant à une lecture établissant ainsi un parallèle avec une lecture d'oeuvre<sup>431</sup> à des niveaux de notoriété et de façon de faire quelque peu différents. Dans le monde en dehors de l'école, cette pratique langagière pourrait être celle de l'artiste qui présente son oeuvre en public, ou celui d'un guide présentant une oeuvre<sup>432</sup>. Il faudra cependant revenir sur les enjeux assignés à «ce parler pour...» relevant du genre de l'activité

En consultant le tableau concernant l'essai de caractérisation en genres des types de l'oral A. 1.1., les saynètes où la description est sollicitée sont au nombre de trois passages, non identifiables à des saynètes précises sur les 36 saynètes et ne semblent pas toutes relever des mêmes enjeux.

Nous convoquons les extraits de ces passages afin de mieux remettre en mémoire ces moments et de tenter de relier les usages de la description à ceux que Reuter Y. décrit comme étant en usage en littérature.

1<sup>er</sup> passage des saynète 4 à 10, saynète 4 mettre

11	X <sub>1</sub>	on a mis du papier doré pour donner de la valeur et on l'a mis sur une sorte de socle ce coussin
12	X <sub>1</sub> '	et on a mis des asperges
13	M	on n'entendra pas très bien parle plus précisément / on a mis quoi tu dis après

Centrés autour du motif mettre, les termes descriptifs de la saynète 4 sont délimités par les objets en question qui sont caractérisés de manière plus ou moins précise, liés à un positionnement qui ne sera pas permanent. Les autres saynètes (5 à 10) envisagent

---

<sup>431</sup> Ici, une production d'élèves, n'ayant pas exactement le statut d'oeuvre

<sup>432</sup> La comparaison des discours pourrait être intéressante.

respectivement ce même rapport pour le chocolat, la table, le pied -de la table-, le coussin, le papier doré. Ce dernier terme donne lieu à un développement anaphorique (on a fait comme s'il était en or,-échange 29- ça aurait fait or -35-, ça fait plus jaune que or -37, comme de l'or -39-). Ces spécifications des parties du tout ou des parties de l'installation concourent à la construction de la « mise en valeur », motif 11 repris dix fois. Est alors construite une illusion réaliste (Reuter, *ibidem*, 11) non pas dans le sens d'une fiction à reconstruire puisqu'ici la réalité de l'installation existe mais dans sa mise en mot, car les objets du réel vont être l'objet d'une description convoquée à d'autres fins que la seule description, celle-ci ne pouvant jamais se substituer au réel. L'identification des objets et la catégorisation des objets composant cette installation par spécification du local au global permet la construction du tout, potentiellement explicable et évaluable en tant que provoquant un effet.

Saynètes 11 à 13 échanges 40 à 55. Ne sont restitués que les échanges comportants des passages estimés descriptifs

41	X	ils ont dit qu'ils voulaient donner de la valeur au tableau ils ont pas dit
...		
44	Max	après on leur a demandé tout à l'heure pourquoi on pouvait se demander pourquoi ils ont mis au pied du jaune
...		
49	Mél	pourquoi un emballage de chocolat de faire
...		
52	Ton	moi j'ai retenu qu'ils avaient mis du papier couleur un peu doré et sur un coussin pour lui donner de la valeur de lui donner de l'importance
...		

Les sollicitations sont moins nombreuses et convoquent des entités ou des objets déjà délimités mais en apportant des modifications de choix lexicaux ou de contexte de convocation. Ainsi, l'installation -jamais caractérisée en tant que telle- décrite devient un tableau, l'usage des productions comme objet de discours leur instituant une valeur artistique et participant de son évaluation -échange 41. Les citations : au pied du jaune -en 44- « un emballage de chocolat » -en 49- et du papier de couleur un peu doré , sur un coussin -en 52- relève de la fonction régulatrice ou transformationnelle des objets. Ceux-ci sont sollicités ainsi caractérisés en vue d'une modalité distinctive selon Y. Reuter (*ibid.*, 21) comparant un état antérieur, organisant les jeux de dévoilement et relevant ainsi de la construction d'un point de vue (la modalisation « un peu doré » marque bien le peu de conviction à cet endroit mais aussi la volonté de prendre partiellement en compte ce qui a été dit).

Saynète 20 explicitation du procédé, échanges 73 à 77, annexe p. 29 :

73	M	...pourquoi vous avez fait exprès de prendre un aliment comme le chocolat et un aliment comme
74	X1	c'est que là on l'a mis comme ça /// et les asperges
75	M	moi il y a quelque chose que je ne comprends pas
76	X1	.... on a mis / on prend des trucs
77	M	... vous semblez dire que si on change asperges ou chocolat ou quoi d'autre on ne le voit pas pareil.../ dans la poche là /// il y a des aliments des emballages prends autre chose si ...Pose d'une canette voilà /... prenez quelques secondes pour observer ce qui change ou ce qui ne change pas /// Ami

L'objet désigné devient ensuite objet de catégorisation : un aliment -échange 73- à tel point qu'il devient un prétexte : un truc -en 76-, ce changement de considération de l'objet allant de pair avec un changement de vision de l'objet -en 77-, interpellant alors une explicitation concernant cette fois le dispositif ou l'installation choisie.

De ces remarques nous pouvons affirmer que l'usage de la description n'est pas ici un simple passage obligé référentiel mais qu'il s'agit d'une description au parcours complexe. En

convoquant tour à tour les parties en vue d'évaluer les effets d'un tout, les transformations thématiques (ici parfois perceptibles à propos des objets comme la canette ultérieurement qui ne sera considérée que comme ses effets et plus comme contenant, rejoignant les modifications des thèmes), les plans spatiaux, les axes comparatifs et argumentatifs participent aux multiples fonctions de la description. La description permettrait de faire comprendre, en donnant à voir (l'installation) d'une certaine façon (à la façon d'une mise en valeur pour provoquer des effets). Ainsi des objets ordinaires sont transformés en fonction des caractéristiques de ces objets, par des mises en situation au sein des discours, organisant des jeux au sein de leur confrontation. Ce champ d'une manipulation accompagne les dires, sans être séparable d'une visée explicative, voire explicative et argumentative.

Nous pouvons avancer que ces expériences, interrogeant des sensations -perceptions-, des effets, des mises en relation, provoquent des dé-contextualisations et des re-contextualisations ancrant des manipulations et des dires dans le réel. Ce réel est convoqué comme pouvant valider les expériences envisagées. Mais qu'en est-il lorsqu'il n'est plus possible de manipuler sur le réel ?

### 3. 2. 3. « Lectures » d'une seconde production

En consultant le tableau concernant l'essai de caractérisation en séquences textuelles de l'oral A.1.2. (102b), avec les mêmes précautions cités ci-dessus, les saynètes où la description est utilisée sont au nombre de 13 passages, identifiables à des début de saynètes précises sur les 26 saynètes de ce corpus. Il s'agit de savoir alors à quels enjeux l'usage de la description correspond. Les mots utilisés pour amorcer la description sont issus de plusieurs registres, celui de la désignation des objets visibles (couverts, étiquettes, objets, dessins), celui de la caractérisation d'un de ces objets ou de plusieurs objets entre eux (repas royal, en deux ou trois dimension, posé, doré, précieux, la taille, brillant, assemblé), mais aussi des moyens utilisés ou des notions convoquées (emballages pour représenter des objets, composition, fond). Ce qui a été précédemment construit à propos de l'installation présentée, se voit ici démultiplié 11 fois, chaque proposition fondée sur des principes descriptifs donnant lieu à des prolongements ou explicatifs ou argumentatifs ou fictionnalisés ou parfois à plusieurs prolongements qui s'enchaînent ou s'imbriquent (voir annexe 107). Si l'on peut reprendre l'idée de l'organisation des parties par un tout, les procédés utilisés évoquent aussi des analogies et des effets, des comparaisons reprenant l'installation précédente, sans pour autant que des manipulations soient possibles. Ce sont alors des fictionnalisations qui prennent le relais de ces manipulations impossibles, faisant référence à des expériences précédentes individuelles qui deviennent alors partagées par le principe de la description sommaire à laquelle elles donnent lieu (échange 41 «la table elle était immense avec plein de fleurs partout par-dessus tout ça») ou à des propositions («comme si c'était une nappe ...la peindre» en 52), mais après que la dimension argumentative du propos ait eu lieu, et ce 5 fois. Si la modalité informative permettant de tenter d'identifier de quoi on parle est effective, elle a aussi une modalité explicative introduite par « c'était » dans ce corpus, et participe de ce fait à la construction du savoir comme choix du terme le moins ambigu ou le plus explicite (la nappe) pour les élèves traitant de la notion du fond. Cette façon, donnée à voir (ibid.; 21), évalue en même temps la façon dont se dit le propos, mais convoque des expériences rétrospectives (la table de la reine d'Angleterre et de Jacques Chirac), des expériences projetées (« vous aurez pu la peindre -la nappe-... mais peut-être pas ajouter des feuilles »), envisageant ainsi la transformation de l'objet décrit dans sa "modalité distinctive" (ibid.) d'objet en deuxième dimension par rapport à l'installation en trois dimensions (saynète 13) et permettant éventuellement à certains élèves de se positionner (échange 13 « ça me plaît pas

trop ...on voit on voit le prix »). Il est à noter que par trois fois les échanges de saynètes débutant par une description se concluent aussi dans ce registre : la saynète 9 où les deux repas royaux sont comparées, les saynètes 15 à 17 et la saynète 20. Qu'apportent ces trois séquences descriptives dans un deuxième temps ? Dans la saynète 9, elle se termine par la caractérisation de la production affichée comme un extrait de repas royal, un morceau ou un plateau royal. Dans la saynète 15 à 17, questionnant ce qui est réussi, on arrive au problème de la proportion de objets représentés comme interrogeant la validité de la production présentée, il y a transformation des caractéristiques envisagées au départ par une focalisation de ce qui est en jeu (la taille, la notion d'échelle). Dans la saynète 20, un point commun supplémentaire est trouvé entre les deux productions, en apportant une autre désignation du jaune avec le terme ocre.

Nous pouvons ajouter aux conclusions précédentes que la description est aussi le départ d'activités de déploiement de conduites fictives en arts visuels, mais qu'elle participe aussi de la fonction évaluative même si celle-ci n'est pas prise en compte ici (et donne donc lieu à l'identification d'un hiatus supplémentaire). L'utilisation permanente au sein des discours scolaires en arts visuel n'est pas unique ni un hasard, elle relève de la détermination d'une expérience partagée au sein de contextes mobiles re-déployés pour diverses fonctions que seuls les propos mis en regard les uns des autres permettent d'envisager.

**Le point sur la tentative de description orale :** dans les deux corpus considérés, la description orale en arts visuels peut être rattachée à des principes présidant à la description littéraire (Reuter, 1998 a). Ceci s'effectue à partir des comparaisons des fonctions que remplit la description au sein de l'oeuvre, selon des modalités très diverses et complexes qui pourraient être influencées par les caractéristiques de la production, transformant les objets et convoquant la description à d'autres fins, et qui dépasseraient ainsi de loin l'illusion référentielle. D'autres pratiques langagières pourraient être sollicitées comme y participant, mettant en question le découpage uniquement séquentiel des typologies (Richer, 2004) comme approche textuelle suffisante, du moins à l'oral et pour des élèves jeunes à l'école.

### 3. 3. Tentative d'analyse d'argumentation

À chaque étape du discours argumentatif attendu par le maître et resté implicite -sauf par ses sollicitations ponctuelles- des éléments vont s'agrèger. Ils ne sont en effet localisables que sur de très courts passages, non superposables à des échanges en général. Ces passages font établir différents rapports convoquant le contraste, le centrage, etc. , à propos de la mise en valeur de l'objet montré. Nous recherchons à quelle(s) logique(s) ces propos sont soumis, ou de quelle(s) logiques(s) ces propos relèvent. En effet, cette organisation logico-discursive n'étant pas disponible pour les élèves selon leur développement ontogénique<sup>433</sup>, on peut légitimement se demander comment l'école anticipe ce développement<sup>434</sup>.

Au cours de la séance observée, ce sont autant de notions plastiques qui sont convoquées par le dire et le faire des élèves, qui sont modifiées au cours des mises en relations proposées par les élèves dans le croisement ou des reprises des thèmes de ces saynètes. La manipulation permet de tester en direct ou au hasard des hypothèses, tout du moins de soumettre à la subjectivation de chacun ces propositions plastiques, puis de tenter de l'objectiver par les avis des uns et des autres. Cependant, il est difficile d'établir un lien entre les propositions ou les questions posées et les images de la vidéo. Des essais et des paroles ont un lien étroit : tantôt la parole précède les essais, tantôt la parole alterne avec les essais, tantôt la parole succède

---

<sup>433</sup> En référence à Piaget.

<sup>434</sup> En référence à Vygotski.

aux essais. Les élèves qui présentent manipulent des objets sous l'injonction du maître (qui pense peut-être faciliter la tâche) mais aussi d'eux-mêmes. Nous touchons à cette occasion une des caractéristiques des productions des installations : l'installation se rapproche du réel mais comme elle n'est pas le réel (à la façon d'un Duchamps), c'est une reconstruction pour « de faux », en semblant, beaucoup plus complexe à installer que la manipulation usuelle des objets du quotidien. Ainsi faire tenir une plaque de chocolat sur la tranche et sur un coussin est une réelle expérience avec du factice pour de vrai, surtout en public. Une canette vide est tout sauf facile à faire tenir en équilibre sur un coussin si on souhaite la centrer... Ces expériences partagées car visibles des autres et portées par des direurs ou porteuses de dire, ne construisent pas un arrière-plan mais un premier plan. L'utilisation de termes qui font penser à la description permet d'asseoir des hypothèses et de rechercher des validités sont à la fois dans l'explicitation, l'explication et/ou la justification, l'argumentation. Entre l'idée d'expliquer ou d'argumenter existeraient des écarts : une logique convoquant le procédé de construction de l'installation expliciterait ou justifierait (faisant état de nécessité) ; expliquer et argumenter invoquerait un effet recherché, manifeste ou souhaité manifeste. Mais les critères standard des textualisations ordinairement entendues par les séquences explicatives<sup>435</sup> ou argumentatives n'apparaissent que de façon partielle, dans les intentions de convaincre, dont la logique n'est présente qu'à travers la succession des thèmes qui s'enchevêtrent. Un exemple permettrait peut-être de mieux comprendre la complexité d'une formulation a priori évidente :

Exemple : échange 87 , corpus A.1.1, annexe 1 p. 29 :

87 X alors on/ noir sur blanc ça ressort mais du gris sur du noir ça ressort pas

Dans l'échange suivant, le constat manifeste (noir sur du blanc ça ressort) à valeur explicative (on a vu l'effet, on l'a dit et on est d'accord) permet une extension de la première proposition (une autre couleur avec une autre couleur) comme généralisation partielle sur les contrastes qui tient à l'opposition des couleurs convoquées ( ça ne marche pas), le contre-exemple (comme du gris sur du noir) ou renforçant la véracité du dire précédent. «Alors on» reste inachevé, «ça» équivalant aux annonces d'étapes d'une démonstration qui resterait implicite, ce que l'on retrouve déjà à l'échange 82, 98 puis 121, 123, etc., l'échange 123 comportant un «parce que». Pourtant, des relativisations semblent plus accessibles avec des renvois aux modalités temporelles formulées en «quand» par Aïssata en 78 (lieu d'un hiatus), en 107 portant sur les changements de choix de l'installation.

Cependant, la seule validation effective, alors qu'elle reste apparente en filigrane dans les échanges langagiers en considérant la succession des thèmes et leur déplacement relatif au cours des échanges, ne réside pas pour cette situation dans le langage, mais dans la force que la manipulation apporte à cette présentation : ce sont les manipulations qui ont pu être réussies qui déterminent l'apparence finale de l'installation. Ce ne sont pas les direurs qui valident les propositions faites, contrairement presque pourrions-nous soutenir à ce qui a été dit, les propositions restant en tension et non abouties. L'annonce, à la fin de la présentation de cette production de ce qui était le propos ou le genre discursif attendu (défendre sa production) a été approché au fil des tentatives des uns et des autres, la situation, les contraintes, les attentes des uns et des autres convoquant ce registre (et qui n'existe en partie que parce que ce n'est pas la première fois que ce travail discursif est mené au sein de la classe, et qui mieux est en arts visuels). On pourrait parler de guidage plus ou moins explicite, le maître sachant ce qu'il

---

<sup>435</sup> Connecteurs logiques, thèse, antithèse, synthèse, raisons des réfutations.



attend mais ne le découvrant qu'à la fin de la première présentation, bien qu'il y ait contribué par l'orientation de ces propos ou par les interventions qu'il a sélectionnées.

**Le point sur les tentatives argumentatives du premier corpus** : faire appel au réel pour le maître en laissant modifier l'installation et utiliser l'intérêt d'une manipulation en direct montre un des possibles de la construction de notions plastiques, et renforce la présence implicite d'un discours argumentatif souhaité mais caché. Ces sollicitations implicites d'argumentation par l'expérience croisent les argumentations en cours constatées par l'évolution des thèmes. L'argumentation n'est pas présente de façon explicite par des emplois de structures articulées entre elles ni de connecteurs reliés à des énoncés. Le poids des contraintes du réel dans la preuve par la manipulation (qui est difficile) ne permet pas de garder une trace de la qualité des échanges qui ont eu lieu et renforce une tendance « antagoniste » existant entre les dire et les faire. Le fait que la manipulation ne permette de retenir qu'un objet sur le coussin, le caractérise ainsi comme un plat ou une partie du repas et non pas le repas préféré et est à l'origine du hiatus (pouvant relever de la spécification entre les échanges 59 et 60 restreignant repas lors de l'évocation du dessert). Il reste non explicité et a un poids important pour la suite de l'activité (il revient deux autres fois aux échanges 71 puis 78, en référence à une entrée puis à une boisson, qui ne sont ni l'une, ni l'autre, ni suffisantes pour parler d'un repas au sens ordinaire).

### 3. 4. Fictionnalisation

Pour revenir à l'installation dont il est question, et pour terminer sur la focalisation par les séquences textuelles que nous avons choisie, nous cherchons ce qui relève d'une conduite langagière dénommée fictionnalisation dans ce cas précis, pour des raisons que nous expliquons. On peut penser que la projection fictive ou « fictionnalisation<sup>436</sup> », comme projection modélisante d'une installation idéale en quelque sorte, proposée par l'enseignant, avait alors une intention peut-être non perçue par les élèves. En souhaitant un élargissement de l'objet choisi aux objets pouvant figurer sur le coussin, il envisageait peut-être pallier aux aléas d'une manipulation finalement restrictive par rapport aux dire. Cette « fictionnalisation » permettrait aussi de faire expliciter aux élèves la mesure de l'écart séparant les intentions de ce qui est réalisé, tentant ainsi de surmonter la difficulté à mettre en oeuvre des matériaux. Il faudra par ailleurs revenir sur cette dimension de fictionnalisation dans le second corpus scolaire en arts visuels comme genre de discours scolaire en partie 4.

Dans un deuxième temps pour le corpus A.1.2., les reprises ne fonctionnent plus sur un cumul de thèmes qui évoluent au niveau notionnel mais qui se succèdent comme autant d'essai d'un processus nouveau visant à s'essayer pour son propre compte à un genre discursif souhaité. Nous constatons alors que le contenu notionnel n'est plus sollicité de la même façon et qu'il devient secondaire ou d'arrière-plan. Il nécessite de revenir sur l'hypothèse de l'apprentissage d'un genre discursif scolaire qui s'inscrirait comme pratique spécifique d'un domaine disciplinaire au sein d'une activité qui semble pourtant identique.

## 4. Question de la viabilité d'un genre envisagé comme défendre sa production

Le second corpus étudié suit immédiatement le précédent, en changeant le groupe qui présente son travail. Aucune précision concernant la consigne n'est rappelée, l'intervention du

---

<sup>436</sup> Qui n'est pas complètement fictive puisqu'elle aurait pu être réalisée dans d'autres conditions possibles ou envisageables.

maître pointe seulement la nécessité d'être « plus concentré » pour « avancer » davantage. À ce titre, nous pourrions parler d'un corpus à double-tête<sup>437</sup> plus que de deux corpus, et ce pour plus d'une raison, mais dont on taira le développement en vue de faciliter la poursuite de l'étude qui est déjà assez complexe. L'intention de montrer l'avancée du discours du savoir, toujours présente (corpus A. 2 échange 88 M « ça vous savez le voir / ce que vous voyez dites-le dites-le ») n'est plus focalisée dans le dernier tiers de corpus A.2. Il faut recourir à d'autres outils d'analyse pour suivre l'évolution des savoirs ou connaissances envisagés et interroger ceux-ci.

#### 4. 1. Première analyse des séquences textuelles

Dans ce tableau, nous envisageons comme précédemment le repérage des saynètes au fil de l'avancée des échanges en tentant de repérer les différentes séquences textuelles. Nous constatons la relation entre les entrées thématiques désignant pour la plupart des objets notionnels (fond, deux ou trois dimensions, étrangeté) ou des comportements énonciatifs repérables (juger, comparer, ...). Aucun motif à part la dénomination bizarre (renvoyant à des objets différents : la composition et les usages, et lieu d'un hiatus) ne donne lieu à des reprises aussi massives que pour le corpus scolaire précédent. Aucun motif ne traverse ce corpus de part en part. Nous envisageons d'abord ce qui différencie ces deux moments pour ensuite tenter de comprendre comment ces différences s'organisent.

(Voir Tableau 103 Analyse des séquences textuelles de A.1.2, annexe 1, p. 35)

En face de chaque entrée latérale se trouve développé un propos dont les composantes essentielles sont signalées dans les cases plus à gauche. Ainsi le discours autour du repas royal prend-il appui sur « les couverts », l'explication convoque une formulation en « comme si » puis une argumentation en « parce que » intervient. Ce découpage n'a pas de visée exhaustive, il essaie de cerner les ressorts utilisés par les élèves pour construire un discours qui doit tendre vers le discours attendu « défendre sa production », dont on pourrait penser qu'elle s'adresse davantage aux élèves présentant leur production.

Dans le tableau 102, on pouvait concevoir des motifs de saynètes qui se succédaient en prenant appui sur les séquences descriptives, pour se prolonger dans une explicitation, une justification ou une explication puis une argumentation en construction comme processus d'agglomération autour de motifs croisés. Le croisement des différentes saynètes reprises dans le corpus A.1.1 déplaçaient peu à peu le discours d'une complexité croissante au fur et à mesure de la convocation d'une même notion ou de plusieurs notions amenant à une certaine organisation notionnelle et concourant à un objectif unique : la mise en valeur. Tel ne semble pas être le cas ici.

Or on ne peut s'empêcher de questionner l'influence ou l'effet du procédé plastique utilisé : ici les élèves présentent une production plane en deux dimensions sur une grande feuille de papier. On peut considérer l'interpellation des moyens plus limitée, il est en effet impossible de délayer, de tester des configurations. Quels moyens discursifs vont alors être mobilisés, construits pour quels savoirs ou quelles connaissances ?

Pratiquement chaque référence horizontale s'accompagne d'un déploiement discursif utilisant plus ou moins des séquences textuelles consécutives s'appuyant sur les termes figurant dans les cases du tableau, à la suite les unes des autres, et ne traversant pas le corpus. Il est de ce fait possible d'identifier séparément chaque thème en référence à des saynètes car ces thèmes

---

<sup>437</sup> En effet, chaque situation devrait comporter la délimitation de son espace de validité à partir de la mise en perspective de la consigne, ce qui est biaisé dans le cas présent.

sont rarement mêlés. Nous signalons qu'un seul hiatus avait été relevé a priori, ce qui n'empêche pas qu'il y ait des micro-ruptures ailleurs, ce qu'il faudra tenter de cerner.

#### 4. 2. Différences avec le corpus A. 1. 2.

Dans le corpus A.1.2 chaque thème semble évoluer « pour son propre compte<sup>438</sup> ». En effet, chaque saynète, si elle développe différentes facettes d'une notion, par exemple la saynète 11 et la saynète 14 à propos du « bizarre », ne se développe pas en relation avec d'autres aspects de ce thème. Ce développement du thème est présent directement à la suite de la séquence descriptive des séquences explicatives et/ou justificatives, voire argumentatives, sans que pour autant cette notion soit convoquée comme à partager ou à démontrer. Nous n'allons pas pour l'instant développer ces aspects, cherchant à interroger plus en profondeur de quoi relèvent des écarts entre ces deux déroulements différenciés de situations envisagées au départ comme proches.

#### 4. 3. Similitudes entre deux corpus scolaires en arts visuels

La similitude dans les procédés discursifs envisagés renvoient à la convocation du « réel » représenté par des séquences, tout d'abord descriptives, plus présentes que dans le corpus A. 1.1 et qui délimitent les saynètes à chaque nouvelle thématique et d'autre part, un traitement immédiat de ces propos soumis à la défense de son point de vue (qui n'était au départ que le point de vue des producteurs de la première réalisation dans le corpus A.1.1.) et qui devient : défendre son dire. La séquence descriptive jouerait le rôle d'un processus d'identification ou de création d'un contexte commun de références, comme focalisant l'attention et comme objet partagé. En effet, prenons un exemple pour étayer ce propos et voyons comment il serait reproductible. Le glissement de défendre sa production à défendre sa proposition reste à examiner.

Exemple de la saynète 11, issue du corpus A.1.2, échange 48 à 52, annexe 1, p. 28-29 :

48 A	Mélissa
49 Mél	il y a quelque chose qui fait un peu bizarre c'est que euh y il y a des couleurs comme autrefois et au milieu il y a que là d'un côté ça choque un peu
50 X	ah oui ça fait bizarre xxx
51 A	euh Samuel
52 Sam	euh moi ce que j'aurai fait à votre place euh comme c'est en forme de royal on aurait pu faire comme si c'était sur une nappe par exemple la feuille vous auriez pu la peindre

L'impression relevée « quelque chose », de ce qui est donné à voir, est identifiable par des couleurs et par deux repères situés dans l'espace qui sont de l'ordre du visible. Il s'agit d'une description, peu explicite pour celui qui entend, plus explicite pour celui qui voit. L'explication de ce « quelque chose » qui ne convient pas, l'absence d'unité de la composition conçue comme relevant d'un temps caractérisé d'autrefois, fait référence aux couleurs « passées » et à la différence entre la composition générale et le centre (l'assiette et les couverts). Ce constat précise que ces deux parties n'ont pas les mêmes couleurs, ne font pas partie du même monde évoqué et encore moins des procédés utilisés avec le vocable « ça choque ». En effet le « passé » des couverts et l'irruption des objets comestibles actuels représentés par des objets collés, extraits de publicités alimentaires d'aujourd'hui, s'opposent pour cette élève, d'autant plus qu'ils sont circonscrits dans des zones différentes. Ce fonctionnement, en opposition, expliqué par constat de l'effet plus qu'explicité par le

---

<sup>438</sup> Pour le compte du thème, de façon imagée, pour le compte de son instigateur aussi.

processus des raisons éventuelles des choix (qui auraient pu interpellé les producteurs de ce travail) est suivi tout d'abord d'une confirmation du point de vue partagé qui n'est plus modalisé. En effet, ce n'est pas « un peu bizarre » qui est repris, c'est « bizarre », constat transitoire suffisant, qui valide une impression supposée ici partagée car reprise, alors qu'elle ne semblait pas forcément perceptible a priori pour les locuteurs. On suppose qu'une absence d'opposition ou de point de vue contradictoire équivaut à des opinions partagées, ce qui est peu adéquat comme principe à considérer comme opérant en classe et qui serait à reconsidérer. Ensuite, une convocation d'un monde fictif correspond à la volonté d'une autre expérience, non réalisable car la production en deux dimensions ne permet plus a priori de la modifier. Cette expérience, possible en terme de projection temporelle est assortie d'une condition, un « comme si » permet de passer de façon transitoire à une autre dimension de la composition, traitée non pas en relation avec la composition mais pour elle - même : le fond. Ces extensions discursives ne sont envisageables que si un minimum de repères communs sont partagés par les locuteurs pour que les uns et les autres puissent s'en emparer pour les prolonger, les révoquer, les transformer en quelque sorte.

Nous disons, à ce stade de nos observations, que la « fictionnalisation » est possible sans que le support des investigations soit mobile. Cependant, nous notons que, dans les deux cas, la présence des séquences descriptives semble jouer un rôle essentiel dans l'ancrage des propos des uns et des autres. Ceci ne règle pas entièrement la question d'un fictif possible sans qu'une référence commune puisse être établie. Quel rôle pourrait jouer cet ancrage dans un réel partagé et/ou reconstruit, analysé comme descriptif ?

#### 4. 4. Contextualisations

Des moments pointés comme descriptifs, participent, selon nous, d'une contextualisation ancrant la situation discursive à partir de repères pris dans le quotidien vécu et partagée. Ces repères sont ceux à partir desquels vont s'élaborer des productions langagières en vue de s'approprier l'objet d'enseignement. Dans ce contexte, en partie implicite parce qu'identifiable à partir de notions déjà sollicitées (différence de couleur connotant une époque, opposition de choix de représentations) et par les efforts visibles des autres partenaires de poursuivre sur ces objets discursifs, nous insistons sur la complexité à saisir ces repères. Ils montrent la nécessité d'une attention soutenue chez l'autre locuteur potentiel (tous les auditeurs sont des interlocuteurs potentiels) pour interpréter le dire de l'autre et sur les risques évidents d'altération de la compréhension des intentions du locuteur<sup>439</sup>. Ce qui, de fait, amène à considérer que le temps nécessaire pour reconstruire le fil du discours de l'autre ne permet pas à tous de réagir à la vitesse du déroulement de l'oral scolaire. Ainsi, ne peuvent être relevées que les contradictions fortes, plus évidentes ou plus apparentes, et ceci dans un temps éventuellement quelque peu différé, expliquant aussi le retour des thèmes.

Pour conclure sur ce point, nous avançons que la systématique de sollicitation de ces registres, assimilables à des séquences textuelles descriptives, prouve que ces contextualisations successives sont indispensables à l'élaboration d'autres tentatives discursives. Ces propositions demandent à être partagées dans le sens d'une vision commune et non seulement présentée ou exposée. Ceci conforte l'impression de revenir sur cette dimension de contexte (Bernié, Jaubert, Rebière, 2008, 123-141) et de contextualisation<sup>440</sup>. Les modes sur lesquels

---

<sup>439</sup> Exemple rêvé de dialogisme à l'école, montrant une fois de plus que l'on raisonne sur des dimensions idéelles.

<sup>440</sup> En particulier parce que contexte et situation à l'oral n'ont pas les mêmes relations qu'à l'écrit (selon Moirand, 2004, citant Rastier, 1998)

s'établissent ces échanges restent ce que nous tentons de cerner. Pour ce faire, nous reconsidérons ce corpus scolaire en art visuel dans la même perspective que celle qui a initié la prise en compte du premier corpus scolaire A.1.1 en arts visuels : comment s'établit un genre discursif scolaire sensé se construire en situation ?

#### 4. 5. Question de la genèse d'un genre discursif scolaire

Comparer deux corpus dont l'objectif commun est d'utiliser un genre comme « défendre sa production » peut se réaliser en convoquant éventuellement des expériences d'une installation relativement souple ou du moins mobile. Cette comparaison demande d'envisager simultanément des instances qui plaident cet aspect du discours et qui en permettent la validation. Si ce peut être une des intentions du maître non explicite au départ, on peut penser qu'elle est partagée par les usages des enseignants. En effet on peut admettre -au sein de la pratique enseignante lambda, comme doxa ambiante peut-être, mais aussi comme pratique plus élaborée (qui renvoie à des interactions sociales scolaires fondant la pratique de la communication à l'école selon Halté (2005)), que c'est en mettant en oeuvre des conduites discursives que ces conduites discursives s'exercent et qu'elles s'apprennent. Il est alors pertinent de chercher à comprendre ce qui étaye ou construit ces pratiques en étudiant une analyse du discours basée sur les séquences textuelles et les stratégies énonciatives.

Dans un premier temps, l'analyse des stratégies énonciatives (Voir tableau Annexe 1, p. 36-37) relevant des adaptations des stratégies conversationnelles de Jacques (1988) différencierait les deux corpus, les données cumulatives des deux corpus présentent une différence dans leur résultats dans ce qui est dénommé stratégie négociée (52 propositions dans un premier corpus et 70 dans un second, pour des quantités d'échanges identiques- 143 échanges dans les deux corpus considérés). Il a paru intéressant<sup>441</sup> de partager chaque corpus en tiers pour envisager une évolution des pratiques au fil du temps de la séance. Ceci tendrait à valider l'hypothèse que chaque corpus envisagé séparément est un lieu et un moment d'apprentissage de savoir privilégié comportant un moment fort à la fin de chaque corpus permettant d'identifier ce qui serait appris reposant sur le principe d'une institutionnalisation<sup>442</sup> potentielle. On s'attendrait à ce que les échanges du début et de la fin de chaque corpus ne soient pas de la même teneur, nous donnant ainsi la possibilité de pointer les avancées des contenus notionnels envisagés au départ de cette partie du travail.

On ne peut éviter non plus à cette occasion de questionner ce qui est entendu par contenu, contenu notionnel et/ ou contenu discursif et qui sera envisagé à la fin de cette partie 3 en relation au terme générique employé précédemment, les termes savoir(s) ou connaissance(s). Si l'on ne peut envisager de contenu notionnel sans discours, on pourrait penser que toutes les stratégies discursives ne sont pas aussi pertinentes en terme d'apprentissage.

Ces apparitions de séquences textuelles participent de la construction d'un genre discursif scolaire inscrivant la défense de sa production comme une volonté de convaincre du bien-fondé de ces choix, proche d'un genre argumentatif. Le genre scolaire souhaité, précisé par le maître comme « défendre sa production », peut se déployer en arts visuels par la convocation d'une situation évolutive, où les notions sollicitées sont manipulables, par l'intermédiaire de la prise sur un réel recomposable (au sens de l'intervention plastique). Cette conclusion, partielle, est élaborée en suivant les échanges verbaux les reformulations ou reprises thématiques par les élèves. Toutefois, cette situation ne dit rien de ce que chaque enfant a

---

<sup>441</sup> Mais aussi très discutable, ce découpage s'inspirant des conversations avec introduction, développement, clôture, les tiers état établis au prorata du nombre d'échange, ce qui est on ne peut plus arbitraire.

<sup>442</sup> Au sens général.

élaboré comme notion plastique, mais tout du moins avons-nous la garantie que ces notions ont été sollicitées, mises en oeuvre, co-élaborées au cours de cette séance. Cela peut-il se reproduire au cours de la présentation d'une seconde production ?

## 5. Similitudes du point de vue des stratégies énonciatives

L'adaptation de la notion de stratégies énonciatives (Jacques, 1988) construit les stratégies énonciatives comme relevant d'engagements différents des partenaires selon des critères différenciés (situation des partenaires, déroulement de l'échange, forme de l'échange, contenu de l'échange, finalités et fonctions) et relevant de différents choix contextualisés.

Qu'en est-il dans la « réalité scolaire » de l'objet d'étude précédemment analysé ? L'étude du corpus n'est plus alors d'ordre linguistique au sens restreint du terme, ni sémantique au sens de ces variations ; mais elle prend en compte l'ensemble des échanges les uns par rapport aux autres dans une tentative de mise en relation et de stratégie, plus ou moins consciente, des partenaires en présence. Si elle ne peut, pas plus que les autres approches, rendre compte de la réalité comme totalité, elle tend à apporter ou à présenter une autre facette de cette réalité.

Nous rappelons que chaque échange, décomposé en propositions, est identifié comme processus de prise en charge énonciative portée par les termes employés ou par des écarts entre les termes employés et les termes précédents. Si cette identification ne donne pas de garantie totale de caractérisation, nous pouvons penser qu'elle présente les mêmes distorsions pour toute l'analyse, celle-ci ayant été effectuée en continu par la même personne.

### 5. 1. Résultats attendus

Ce qui semblerait pertinent serait un écart de sollicitation entre les observations réalisées plus qu'une observation de chaque résultat considéré séparément. Comme il s'agit de convocation de corpora scolaires, on pourrait s'attendre à ce que les niveaux sollicités dans les échanges soient essentiellement des niveaux en relation aux contenus.

Les données comptabilisées mettent en présence les différents registres sollicités, les totaux cumulés des trois temps (début, milieu, fin de l'activité) sont susceptibles de montrer des différences dans l'évolution des contenus notionnels que nous souhaitons suivre.

En effet, l'enseignement aurait pour but de « montrer » les objets de savoir, les transformant en objet d'enseignement par le biais de la situation d'apprentissage pour les rendre accessibles aux élèves, afin que les élèves se les approprient et que ces objets d'enseignement s'apprennent à l'école. Ces restrictions renvoient au débat sur une éventuelle conception de la transposition des savoirs envisagée dans la partie didactique du français<sup>443</sup> qu'il ne s'agit pas de développer à cet endroit.

Dans les données produites, compilées et représentées ci-dessus, les nombres indiqués en gras signalent des écarts de valeur importants, dont on ne peut dire qu'ils sont significatifs en raison du nombre de paramètres convoqués ; leur signification n'est que relative et se rapporte à la ligne ou à la colonne donnée (plus forte valeur avec un écart important mais relatif aux valeurs de la ligne ou de la colonne). Ce sont ces valeurs indiquées en gras qui seront discutées. Les cases non remplies sont celles de production non identifiables dans les corpus étudiés.

( Voir Tableau 10 a Compilation des stratégies énonciatives du corpus A.1.1 annexe 1, p. 36)

Le premier constat concerne le fait que plus de registres que ceux des contenus sont sollicités ; les contenus sont représentés par 58 propositions sur les 187 relevées donc par 31

---

<sup>443</sup> Abordé en partie, que nous tenons jusqu'à preuve du contraire comme valide, mais dans des domaines limités de la discipline français

% environ des propositions, ce qui peut sembler faible. Ceci conforte cependant deux idées déjà développées : les contenus ne sont pas ceux considérés dans des stratégies de conversation, au sens ordinaire de la conversation, et très rarement au sens de conversation de Jacques ; ensuite il ne s'agit pas seulement de solliciter des contenus. En effet, ces contenus ne prennent pas « corps » et n'évoluent pas non plus indépendamment d'autres manifestations langagières qu'il faut maintenant analyser. A cette fin, nous proposerons deux lectures, une suivant le déroulement temporel de la séance ou lecture verticale des données, une autre comparant ces données horizontalement.

### *5. 1. 1. Lecture chronologique*

Nous envisageons trois phases aux caractéristiques différenciatrices à établir<sup>444</sup>.

#### *-Première phase*

Le déroulement temporel de la séance lors de ce premier tiers du premier corpus montre une préoccupation marquée à la fois pour la désignation des partenaires et à d'autres niveaux qu'on retrouvera moins par la suite comme la forme, le déroulement, les finalités ou les fonctions d'une façon moindre. La convocation importante des partenaires correspond au nombre de partenaires sollicités, importants au départ et interprétable comme étant liée à la brièveté des échanges (47 % des échanges de trois mots ou moins). Pour que des contenus soient abordés, il faudrait envisager que le cadre des échanges soit davantage établi ou circonscrit par des modalités permettant de développer des entrées du niveau notionnel retenu a priori comme celui du contenu, que les intentions de l'échange soient plus explicites, sans que ce constat soit pour autant suffisant.

Nous faisons l'hypothèse, déjà confirmée en partie par l'étude des séquences textuelles réalisées précédemment, que, dans ce corpus A.1.1, des contenus ne sont pas sollicités seuls, ils le sont en fonction des tenants et des aboutissants des activités convoquées, l'activité langagière ici ne se réduisant en aucun cas aux manifestations du discours mais elle est aussi liée à ce qui l'étaie. Nous rappelons les nombreuses manipulations qui ont accompagné, "engendré" ces discours et l'apparition de termes notionnels comme le contraste, la brillance, le centrage, qui sont des notions convoquées en situation et qui concourent à «la mise en valeur». Le déroulement des échanges en terme de convention énonciative représente 22 % des échanges concernant les contenus, ce qui serait une confirmation du développement conjoint des activités sollicitant des contenus notionnels et d'autres niveaux de l'activité discursive, supposés permettre une meilleure maîtrise des «autres composantes» de cette même activité discursive, indissociables de celle-ci dans le corpus envisagé.

#### *-deuxième phase*

Dans le deuxième tiers des échanges, 26 propositions sur 70 concernent les contenus (environ 37 %, dont 73 % -19/26- sous forme dialoguée). De toutes les rubriques prises en compte, c'est celle qui varie le plus. Ceci nécessite d'aller voir de plus près ce qui est évoqué comme faisant partie des contenus dialogués, sans que cela passe par des étapes utilisant des contenus négociés. « Qu'est-ce qui se négocie ? » reste une question à part entière, que nous différons temporairement.

---

<sup>444</sup> A posteriori, le bien -fondé de ces phases est plus manipulatoire, en vue de fractionner le travail a effectué, que pertinent notionnellement, la poursuite des régimes d'activité n'aboutissant pas.

(Voir tableau 11b Stratégies énonciatives des échanges 52 à 94 comportants des renvois aux contenus dialogués, annexe 1, p. 38)

Alors que sur la première partie de ce corpus le maître sollicitait et renvoyait à la consigne sans arrêt, les sollicitations pluri-situées du maître à chaque fois, laissent la place aux élèves dans des échanges plus longs, qui commencent à contenir plusieurs propositions (à part Toni pour qui c'est déjà le cas en 49, puis en 71, 78 et 82). Les motifs asperges, canette, consigne, brillance, centrer sont mis en relation et mis à l'épreuve du dispositif, même s'il y a désaccord, ce désaccord ne bloque pas l'échange en 78. Dans cet échange, on revient sur la restriction à «dessert» qui invaliderait l'installation en tant que ne respectant que partiellement la consigne et reprenant la source du hiatus. Ce hiatus, pointé par Aïssata mais non explicité dans son lien à la consigne ou au terme menu, n'empêche cependant pas la poursuite de la construction du discours argumentatif. Nous constatons ici la très forte cohérence des propositions les unes à la suite des autres dans des registres plus ou moins communs. Cependant, ils présentent tous des mises en relation des motifs ou des élucidations d'enjeux énonciatifs focalisés sur l'objet du discours, laissant à penser que ce sont les tenants et les aboutissants de l'objet du discours (ici mettre en valeur, comme illustration de présenter son repas préféré) qui font partie de sa construction.

Pour revenir à ce qui se négocie en tant que contenu notionnel, il faut convoquer les 6 contenus négociés qui concernent l'explicitation des choix des objets de l'installation (échange 50), d'une focalisation de l'objet transactionnel (51) retour sur la signification du papier doré (comme mettant en valeur), d'une règle de production du discours (55), d'une nécessité de se souvenir (64), d'une absence reconnue de réflexion au cours de la réalisation de l'installation (77), comme compromis facilitant la pose de la canette sur le coussin ( 89). Ces contenus négociés apparaissent accrochés au « réel » de l'installation plastique ou du moins y faisant référence. Les contenus dialogués par contraste recourent les enjeux notionnels plus abstraits, ce qu'il faudra mettre à l'épreuve. Ces relations subtiles entre le réel représenté et le réel convoqué nécessiteront un questionnement plus abouti en partie 4.

### -troisième phase

Dans le troisième tiers de ce premier corpus, ce sont les propositions dialoguées (24 sur 60 donc 40 % des propositions de cette phase) qui caractérisent cette partie de corpus. Deux données sont à prendre en considération : la forte présence des contenus et celle du déroulement.

Si l'on peut penser l'avancée des savoirs ou la topogénèse envisagée par l'enseignant, il n'y a ici que peu de garanties que ce qui est prévu se réalise comme préparé, quant bien même la volonté de construire un discours se réalise. Des notions plastiques sont convoquées, mais elles dépendent beaucoup des matériaux choisis. On peut certes en envisager plusieurs, rien ne peut prédire celles qui seront convoquées, sauf en instrumentant le discours ou les choix des élèves<sup>445</sup>. Il est aussi difficile de penser comment ces liens de motifs seront mis en relation si ce n'est que cette mise en relation est ce qui garantit la cohérence de l'explication de l'installation, mais jusqu'à quel point ?

Des finalités dialoguées sont aussi présentes. Elles sont identifiables par le renvoi à la conversion, à une construction bilatérale du sens, à la valeur de vérité d'une affirmation, sans blocage possible (Jacques, 1988). Parmi ces possibles, quels sont ceux visibles dans les traces orales étudiées ? En se référant aux exemples, dans l'échange 78, cette caractérisation est abordée à propos de la mise en valeur de la boisson préférée, il est alors ajouté que cela ne

---

<sup>445</sup> Ce que l'enseignant ne fait pas, il s'est probablement assuré qu'il y avait de quoi manipuler lorsqu'il s'est levé pour voir le sac choisi par les élèves, mais il n'induit pas le choix des emballages.



correspond pas à la consigne, sans que l'échange soit abouti ou conclu. Mais est-ce incomplet parce que pensé et pas formulé justement parce que cela pourrait bloquer l'échange... Et de ce fait, il n'y a plus de finalité dialoguée ? Est-ce incomplet parce que la mise en forme précédente est trop coûteuse ? La question reste ici aussi entière. Dans un autre exemple évoqués au cours de l'échange 82, Aglaée utilise à la fois une modalisation (un peu) qui se trouve confirmée puis étendue, comme possibilité ayant directement valeur de preuve par la démonstration de visu du type :

noir+ brillant = ressortir = mettre en valeur

ce qui s'enchaîne avec, à l'échange 83, «tu vois ça aussi c'est pas brillant» convoquant le blanc de la plaque de chocolat ou de la bouteille de lait, désignés de la main<sup>446</sup> par X qui parle et présente son installation avec ses camarades. A ce moment, la généralisation du terme contraste est étendue aux objets concernés pour ensuite être débattue comme idée abstraite de l'objet, comme une de ces caractéristiques intrinsèque, la catégorisation des objets pouvant remplacer les objets eux-mêmes. D'autres extraits reprennent a posteriori des expériences faites à des fins d'explicitation, permettent une construction bilatérale du sens, à la fois grâce aux manipulations de ceux qui présentaient soumises à l'approbation des interlocuteurs spectateurs, l'expérience passée - à l'imparfait - « ça ressortait bien », rencontrant « ça renvoie le reflet » comme effet à valeur de validation- par l'emploi du présent de vérité générale, comme preuve convoquant là aussi ce qui est perceptible « de visu ». Ceci n'empêche pas la remise en question ce qui vient d'être avancé. Au cours de l'échange 100 l'amplification généralisante du « noir ça va avec tout » précède la difficile mise en relation avec le doré - du dessous-... Les multiples tensions engendrent les déplacements des dire nous laisse après-coup songeurs sur les possibilités effectives de percevoir les réels enjeux cognitifs mobilisés au cours de ces 15 minutes...

### *5. 1. 2. Constats issus d'une lecture des stratégies énonciatives horizontales*

Premier constat : dans la cadre d'une étude non temporelle, on note aussi le nombre élevé tout au long de ce corpus des finalités en terme de stratégie de discussion, considérées comme une stabilisation des énoncés. Ces stabilisations convoquent ce qui a été élaboré en terme de contenu notionnel élaboré en commun. Il reste à identifier quels pourraient être le rôle de tels propos.

Deuxième constat ou réflexion : chercher ce qui relève des savoirs à l'école ce serait prendre en compte la réorganisation des contenus qui n'apparaîtraient pas seulement pour eux-même, mais en fonction des tenants et des aboutissants de la situation convoquée pour pouvoir se déployer. Cette mise en relation avec les autres niveaux de formes dénommées contenus dialogués, par des formulations successives, rendraient compte de l'avancée des savoirs, à la fois notionnels et discursifs.

Ainsi la situation, au départ considérée dans sa dimension concrète, interpelle des dimensions ensuite plus générales, voire plus abstraites. De ce fait, ces notions concrètes, ancrées dans le réel montré en classe, sont mises en relation par le langage au cours de la convocation de contenus négociés. Les convocations de significations potentielles, portées par des mots et partagées par le groupe, sont mises à l'épreuve sous la forme de mises en relation des motifs articulant les uns aux autres. Cette mise à l'épreuve de notions en train de s'abstraire de la situation concrète, s'appuie sur le rappel fréquent des propos partagés qui stabilisent le discours dénommés finalités de la discussion. Ce faisant, ce discours se double d'une mise à l'épreuve de ce qui est compris par les autres au sein des pratiques langagières utilisées. Ainsi

---

<sup>446</sup> Vidéo à l'appui.

des explicitations gagneraient le statut d'explication pour devenir des hypothèses à valider sans que pour cela ne soient convoquées que des démarches procédurales (Brassart, 1995, 111) le « savoir comment » pouvant devenir dans certains cas « le savoir que ».

Troisième constat : ce qui reste à étudier est le degré de validité que peuvent représenter ces propos au sein du groupe classe et au regard des savoirs à enseigner, à apprendre. Cet enchevêtrement complexe de propositions explique en partie la difficulté à pouvoir penser maîtriser ces manifestations langagières, ni même à pouvoir les orienter sans peser sur leur déroulement.

Le point sur ce qu'apportent comme constats une lecture utilisant un ancrage dans des stratégies énonciatives comme potentiellement lecture de l'évolution des contenus : ces constats amènent à re-considérer le rôle du maître, dans une conception dialogique des échanges comme processus fondateur, mais avant tout ces constats posent la question de la modélisation hypothétique de ces analyses en vue d'en dire quelque chose à propos des savoirs. Des notions concrètes, ancrées dans le réel montré en classe, sont négociées sous la forme de mises en relation des thèmes articulés les uns aux autres. Ainsi le savoir contextualisé pourrait s'identifier aux registres dialogués, montrant que le contenu prend toute sa signification lorsqu'il est délimité à la fois dans sa forme, son déroulement et ses finalités, ce qui en rend son dire complexe. Mais ces façons de dire sont-elles mises à l'épreuve au cours d'une extraction de la situation concrète en même temps que ces notions sont mises à l'épreuve par ce qui est compris pour les autres, sous des formes particulières de validation ? Dans quelle mesure ces micro-analyses nous permettent-elles d'envisager une reproductibilité de cet ordre, ou d'autres situations ?

L'étude du second corpus scolaire en arts visuels, selon le même protocole d'analyse que le précédent, devrait permettre d'identifier des similitudes ou des différences explicitant les hypothèses envisagées précédemment et venant conforter les premiers constats élaborés ci-dessus.

(Voir Tableau 10b Compilation des stratégies énonciatives du corpus A.1.2, annexe 1, p. 37, rappel : ce sont les données en caractère gras qui sont commentées )

## 5. 2. Variations du second corpus quant aux stratégies énonciatives

La caractéristique la plus manifeste séparant ces deux corpus serait davantage apparente dans la longueur des échanges des élèves qui est globalement en augmentation et dans les interventions de l'enseignant, toujours importantes en fréquence, mais moins importantes en quantité.

### 5. 2. 1. Changements globaux

Une analyse des résultats globaux des diverses stratégies énonciatives permet de constater qu'une légère diminution des échanges des énonciations dialoguées (72 pour 85 précédemment) entre les deux corpus se remarque (tableaux 10 a et b, annexes 1), et est confirmée en ce qui concerne les contenus (24 pour 31 auparavant) pour des durées proches, alors que le nombre d'échanges est similaire (143). Le nombre de propositions énonciatives est en légère augmentation (191 pour 187), ce qui confirmerait des échanges plus longs de la part des élèves et / ou avec un échange plus fourni en propositions. Par contre, le nombre des propositions négociés se rapproche de celui des propositions dialoguées, les propositions négociées augmentant (passant de 27 % à 36 %). La rubrique des contenus négociés elle aussi

augmente passant de 40 % à 50 % des propositions négociées. Pour quelles raisons, avec quels effets ?

### 5. 2. 2. *Étude des différentes phases : une certaine remise en question*

L'analyse des corpus découpés en tiers comme hypothèse de construction d'objets d'enseignement en élaboration ne semble pas pouvoir être maintenue ici, cela ne conduit pas à invalider la proposition. En effet, les deux corpus envisagés comme indépendants de prime abord ne le sont pas tant que cela, le second se situant dans le prolongement du premier et ne nécessitant pas a priori de délimitation de l'espace discursif de façon identique à celle envisagée au départ pour le corpus A1.1. Le corpus A. 1. 2 montre la poursuite la nécessité de focaliser l'objet commun d'investigation. Ceci n'empêchera cependant pas d'envisager trois parties à ce corpus car il présente une spécificité non attendue dont nous avons déjà fait état en 3.2 qui va être abordée ci-dessus.

En effet, le changement de physionomie des échanges dans le corpus nommé A. 1.2 évoqué en 3.3.2 interroge quant à la raison possible du glissement<sup>447</sup> de la consigne aboutie formulée en fin de A.1.1 « défendre sa production » alors qu'on aurait pu penser que présenter sa production suffisait et s'adressait de fait principalement aux élèves sollicités pour la présenter. Comment l'enjeu énonciatif perçu modifierait-il les pratiques langagières pour qu'elles deviennent « défendre sa propre production » c'est à dire le dire de chacun ? Comment ceux qui présentent leur production réagissent-ils lorsque des locuteurs potentiellement auditeurs et non pas présentateurs de leur production affirment ou réfutent à propos de ce qu'ils doivent défendre. Comment pouvons-nous en faire état ?

### 5. 3. Variations du second corpus quant aux composantes

Ces domaines envisagent respectivement le contenu, les finalités et la forme dans un premier temps.

#### 5. 3. 1. *Relation au contenu notionnel*

L'importance du registre contenu est effectivement notable (29 % des propositions dialoguées et négociées parmi toutes les propositions). Ce sont toujours des causes et des conséquences qui sont objet de préoccupation, mais de façon isolée. Ceci ne peut faire oublier ce qui c'est construit au cours de la partie précédente, où la mise en lien a été en quelque sorte modélisée sur toute une "lecture" de la première production envisagée. Chaque partie de ce second corpus fonctionnerait à la manière de l'ensemble précédent au sens de défendre chaque composante ou motif envisagé. On aurait ainsi : défendre le repas royal (le sujet choisi), défendre le choix des emballages (les moyens), défendre des effets ressentis (bizarre quant à la composition, au choix de fond, aux points communs), puis une incursion comparative de cette production avec la précédente quant aux techniques employées. On ne peut dire que les contenus notionnels sont moindres, mais leur sollicitation est différente. La « lecture » de la seconde production ne permet pas de réelles manipulations. Cependant, elles sont reconstruites ou conditionnées par d'hypothétiques projections ou fictions, analysées à partir d'un réel connu ou imaginées (la relation entre ce qu'on a vu de repas royal et ce qui est ici présenté, ce qu'on aurait pu faire pour le fond, quels sont les problèmes rencontrés),

---

<sup>447</sup> À considérer alors comme un hiatus de plus. Ces ajouts de hiatus supplémentaires sont notables pour le corpus A.8. Analysé longtemps après les autres, il n'est de ce fait pas retenu pour leur prise en compte numérique.

comme autant de scénarios fictionnalisés possibles et envisagés au titre d'une éventuelle mise à l'épreuve, mais qui ne se concrétise pas par des constats visibles. Il faut alors envisager comment sont validées ces propositions fictives<sup>448</sup>.

### *5. 3. 2. Finalités dans les discussions*

Pour suivre, nous considérons que l'inscription des propositions dans le registre des finalités au niveau des discussions n'est pas d'un intérêt secondaire. Si elles sont limitatives dans ce corpus car elles minorent les propositions effectuées, elles stabilisent cependant les énoncés ; sans toutefois régler pour autant les conflits ni les transforment en conversion (lorsque les finalités sont évoquées au niveau du dialogue, ce qui arrive moins d'une fois sur trois). Peut-être parce que chacun défend, ou sauve son argumentation en cours, à sa façon. Ceci pose deux questions : celle de la valeur de vérité des propositions faites et celle du mode de validation des contenus notionnels qui n'est pas simplement dépendant de la gestion relevant des interactions suscitées par le maître. Entre validation et régulation, comment différencier le fonctionnement de ces instances énonciatives ?

### *5. 3. 3. Relation à la forme*

En dernier point, la forme est ici utilisée aux quatre niveaux des conventions énonciatives. Si elle renvoie à l'enchaînement de plus en plus contraint des alternances des propositions, elle est alors constitutive de la mise en cohérence de ces propositions par une argumentation plus contrainte, mettant en perspective les finalités des échanges.

Dans un deuxième temps, nous pouvons considérer dans ce corpus A.1.2. que le développement des conduites discursives s'appuie sur des propositions faisant état d'un jugement sur ou d'un contenu manifestation des affects du type « je trouve » ou « ça fait », qu'il s'agisse d'envisager de façon plus précise.

### *5. 3. 4. Rapport à une expérience indirecte partagée*

Si la convocation d'effets a été au préalable abordée, il s'agit ici de formulations pourtant différentes en ce qu'elles ne convoquent pas des justifications élaborées en commun des effets, ni en faisant appel à du déjà dit. C'est une création personnelle articulant un point de vue à partir d'une expérience visuelle vécue qui est malgré tout partagée, car un propos commencé par un élève peut être poursuivi par un autre élève, montrant la possibilité d'un changement de locuteur dans une situation sociale et un contexte particuliers.

Or tout ceci ne nous indique pas si la sollicitation des contenus se réduit à ce que les contenus deviennent des acquisitions potentielles ou même que ces processus/ procédés relèvent d'un même cheminement. La question de ce qui est acquis reste à discuter, mais ne peut être envisagée indépendamment du cadre des activités sociales scolaires (et donc des discours) dans lesquels ces contenus sont sollicités ou pour l'élaboration de ces discours scolaires.

### *5. 3. 5. Point sur les hypothèses poursuivies*

Pour faire un point partiel sur l'avance de notre réflexion, nous pouvons préciser une des hypothèses poursuivie.

---

<sup>448</sup> Ce qui n'est pas étudié par manque d'outil pour développer ce point sur cette partie de corpus, et par renvoi à un questionnement ultérieur à ce sujet.

En suivant le statut des contenus au fil des stratégies convoquées, nous envisageons un déplacement des formulations des objets d'enseignement en objet d'apprentissage disciplinaire comme contenu en maturation ou en développement. Ces remarques demandent de s'attacher plus précisément aux facteurs de construction / déconstruction des sens et des significations qui sont à l'oeuvre dans ces activités discursives par l'intermédiaire du langage. À ce titre, l'expression « objet de transaction » mérite une attention plus fouillée, son apparition comme objet du savoir étant liée à son apparition comme objet d'enseignement dont les élèves peuvent se saisir, mais pas seulement. C'est aussi un support, contextualisant, articulant l'apprentissage du dire de la discipline à travers son enseignement, en partie amorcée et non encore élaborée, insuffisamment travaillée (ce qui est normal) par les mots dans leurs entours<sup>449</sup> au sein de ce corpus scolaire d'arts visuels. Il montre des facettes contrastées au sein des activités discursives envisagées. Ensuite ne peut-être occultée une dimension inattendue au départ de l'analyse de ces deux corpus bien que constatée, mais pas selon ces termes : les discours scolaires renvoient non pas à un mais à plusieurs modes de fonctionnement selon une relation de réalité à leur support.

Ainsi, un discours, lié au faire, porte-t-il sur des expériences directes, constatées, aux notions sollicitées évoluant en terme d'expérience convoquée comme définitionnelle ou fondatrice, similaire au discours du corpus A.1.1. D'autres discours, liés à l'établissement de relation entre des expériences convoquées indirectement, sont la trace de la genèse de discours qui recherchent leur propre validité. Ils convoquent des notions, sans visée évolutive, pour en essayer des usages. Ces contextes, de mise en mots différant de leurs milieux de départ, sont similaires au discours<sup>450</sup> du corpus A.1.2., sans limiter les discours possibles à l'école aux deux discours envisagés. Est ainsi pointée la spécificité du discours scolaire en relation à l'activité sollicitée.

**Le point sur les variations constatées dans le second corpus scolaire en arts visuels :** le second corpus n'est indépendant du précédent, même si la situation est conçue comme étant identique au départ (présenter sa production). La précision du genre de discours attendu (alors qu'il est réalisé par guidage), est à l'origine d'un glissement (un hiatus de plus).

Dans les deux corpus, la fictionnalisation est possible. Dans le premier corpus, elle est validée par des manipulations pouvant aller contre des discours, dans le second, c'est un partage d'expériences indirectes, passées, dans ou au dehors du cadre de l'école qui est proposé. Ceci est-il suffisant pour penser qu'il y aurait deux genres de discours oraux, l'un s'ancrant dans le réel au départ, l'autre s'ancrant dans des expériences d'un réel passé ? La fictionnalisation est à rechercher dans d'autres contextes en vue d'en préciser ses usages à l'école.

La validation d'un discours ne se limite pas au re-emploi de certaines de ces composantes. Les contenus notionnels évoqués sont-ils « appris » pour tous ou pour celui qui dit ? Nous poursuivons ces approches : quelles relations établir entre les phénomènes de hiatus et les contenus ou savoirs ?

## **6. Relations entre phénomènes de hiatus et contenus**

Les stratégies utilisées au cours des stratégies énonciatives issues de ces deux activités scolaires en arts visuels permettent de pointer l'étalement des discours selon différents niveaux en fonction des propositions identifiées pour chaque locuteur. En revenant aux réflexions avancées, établissant la possibilité de micro-ruptures plus fréquentes que celles envisagées et non attachées seulement à un locuteur, celles-ci peuvent être le fait de l'écart

---

<sup>449</sup> Dans leurs relations.

<sup>450</sup> Aux discours ?

entre des propositions. Nous pouvons constater que ces micro-ruptures ou que ces ruptures n'arrêtent pas le processus discursif lorsqu'il est celui d'élèves mais au contraire jouent un rôle dynamisant. Une partie du procès énonciatif se trouve en effet redistribué en vue d'une élucidation possible. Nous envisageons ces phénomènes de hiatus comme lieux de possible reconfiguration de l'activité discursive, comme pointant des dysfonctionnements perceptibles par les élèves, comme lieux à redéfinir ou comme « objet problème à résoudre » ou lieux de problématisation.

Essayons de convoquer ce que cela pourrait recouvrir en consultant des échanges déjà envisagés .

## 6. 1. Manifestations de hiatus non relevées a priori

Dans le corpus A.1.1, seul un hiatus<sup>451</sup> repris deux fois concernant un écart à la consigne proposée est noté au départ de cette étude. Ces trois hiatus sont identifiables à une spécification lexicale (dessert, entrée et boisson pour menu) qui n'est pas repérée par le maître comme pouvant entraver la poursuite de l'activité. Ce qu'elle n'empêche pas de fait puisqu'un double objectif était visé : présenter sa production (en conformité à la consigne de départ) et défendre sa production. Les élèves pointent cependant à plusieurs moments le décalage entre présenter sa production et la consigne de départ (présenter son repas préféré) : en 71 puis en 78 et enfin en 95 (hiatus non relevé a priori) et encore en 100, amis sur des registres différents tout du moins pour ces deux dernières interventions. Extrait de A.1.2. Annexe 1 p. 29-30 :

71 X1    parce que c'est pas un repas non c'est une entrée

95 X     oui ce qu'on fait c'est qu'on expose le repas l'aliment qu'on amène on le met sur le socle

Pourtant en 100, Mélissa semble tenter de dépasser cette contradiction mais elle n'est pas entendue.

100 Mel et pourquoi pas deux objets /// deux objets différents ça fait aussi comme l'autre avec deux objets ça ressort pas très bien noir ça va avec tout /enfin mais pas le doré

La complexité de la formulation de Mélissa remettant en question l'installation proposée mais ne se continue pas sur le même registre. De fait, le placement de deux objets sur le coussin est délicate : l'équilibre proposé est instable et semble condamner l'expérience en cours, le changement d'objet proposé ne semble pas non plus concluant. Ce dernier hiatus ferait partie de ceux qui ne sont pas explicités.

Il y aurait donc deux hiatus de plus si on s'en tient à cette dimension première. Ceci sera en outre débattu au point 5.1, le maître proposant une consigne variable à plusieurs points de vue.

Si l'on évoque maintenant les lieux de micro-rupture de ce même corpus A.1.1, nous pouvons établir plusieurs constats qui à la fois corroborent en partie ce qui a déjà été avancé à propos du corpus de référence A.6 de référence pour envisager ces micro-ruptures : en effet, les différentes convocation de mettre pour placer disposer ou tenir en tant que micro-ruptures laissent à penser que ces manifestations peuvent être plus présentes en nombre que celles relevées au départ. Dès qu'il y a une pluralité de sens possibles, ce qui pour le moins est plus fréquent dans les communications orales (cf les analyses renvoyant à Grunig et Grunig, 1985), il peut y avoir des micro-ruptures, encore plus lorsqu'il s'agit d'emploi de termes au

---

<sup>451</sup> Un premier hiatus, provenant du maître reprenant à son compte une partie seulement de la question d'un élève et la transformant n'est pas considéré comme concernant les élèves mais le maître et sera repris au point 5 du chapitre 4 de cette partie.

sens figuré. Il ne s'agit plus de rechercher toutes les micro-ruptures possibles, mais d'envisager des limites restrictives au sujet que l'on souhaite éclaircir.

Toutes les lectures de ces traitements énonciatifs considérées comme des micro-ruptures ne sont pas immédiates, elles génèrent cependant des échanges dont est repris soit le niveau stratégique discursif, soit le niveau des caractéristiques d'énonciation. Nous examinons plus précisément ces manifestations de hiatus et les micro-ruptures.

### *6. 1. 1. Première limitation des micro-ruptures : les finalités des discussions*

Pour tenter d'interpréter au mieux ces données, il ne faut pas oublier de considérer que la codification Fi dans la colonne discussion est une reprise de ce qui est considéré comme contenu négocié ou dialogué mais qui n'a plus la même fonction, du fait de sa reprise, et qui devient une finalité dans la discussion, stabilisant les énoncés en cours. De ce fait, ce n'est pas pour autant un écart ou une rupture potentielle avec les échanges en cours.

### *6. 1. 2. Deuxième limitation : les situations des partenaires*

De même, les indications situation des partenaires p (négociées ou dialoguées) indiquant la situation des partenaires et concomitante du choix d'un partenaire n'indique pas une rupture dans l'échange. La mise en perspective des données, présentées dans les tableaux récapitulatifs permettant d'extraire le tableau 5, donne des informations à discuter pour le corpus A.1.1(Annexes 1\*). Dans une première moitié de corpus, le maître intervient après chaque remarque d'élève, les finalités en tant que discussion étant régulièrement reprises. Ces reprises des termes du discours articulent les échanges, dans le sens d'une structuration de la notion de départ (la mise en valeur) par ses multiples composantes, sous le guidage très présent du maître.

### *6. 1. 3. Relation entre hiatus et micro-ruptures : une explosion numérique*

Dans le premier corpus, le maître guide beaucoup les échanges. Dès lors que le guidage du maître devient moins alterné dans la deuxième partie de ce même corpus, apparaissent plus souvent des micro-ruptures, on en compte jusqu'à 13. Il y aurait environ deux fois plus de micro-ruptures que de hiatus repérables.

Dans le corpus A.1.2, l'analyse de départ pointait deux hiatus pour 28 micro-ruptures dont douze liées à l'intervention du maître, plus particulièrement pour la moitié d'entre elles à la suite d'une proposition codée forme discutée, reposant sur des références ou des arguments. Si l'on peut penser ces références ou arguments comme un cheminement vers une clarification de l'objet d'enseignement à atteindre, on constate en y faisant référence que cette logique n'est pas suffisante. Citons les propos convoqués :

Exemples extraits du corpus A.1.2, annexe 1

13 Agl	ça me plaît pas trop parce que ça le fait pas trop parce que on voit on voit le prix
22 Ton	bein voilà ça le fait pas
79 Ni	ça fait doré donc ça fait un peu précieux
99 Mél	c'est trop petit votre xxxxx
128 Ton	/// j'aime bien
136 X'	ça ça fait trop la Joconde

Ces exemples du langage courant qui pourraient ne pas être ceux de l'école, le maître intervient en 80, 100, 129, 137. À chaque fois il demande des précisions ; soit parce que ce qui est dit n'est pas mis en relation avec ce qui est dit au départ de l'amorce complétée, soit

parce que l'évocation est supposée devoir s'abstraire du contexte immédiat ou de l'émotion formulée comme telle d'après les sollicitations qui suivent. Or les indications ne proposent pas précisément le mode d'explicitation ou d'explication souhaité. Le maître utilise lui-même l'incomplétude<sup>452</sup> potentielle de l'énoncé en forme discutée pour provoquer un déplacement de l'objet convoqué ou le déplacer lui-même...

Quelles seraient les identifications potentielles et de quoi relèveraient ces micro-ruptures ? Seraient-elles indissociables d'une avancée des contenus notionnels ? Elles semblent dans ce cas aussi donner lieu à des ré-ajustement de propositions qui apportent une élucidation partielle du travail en cours.

Après une analyse liant les micro-ruptures et les tentatives de réponses qui y sont essayées, on ne peut pas dire qu'elles suscitent une conduite particulière en ce qui concerne la présence de séquence descriptive dans le corpus A.1.2. ( voir annexe 1, p. 34).

#### *6. 1. 4. Délégation partielle des champs proposés à l'échange*

Un autre point apparaît : les finalités discutées semblaient l'apanage exclusif du maître dans la première moitié du corpus, elles sont formulées par des élèves ensuite.

Comment envisager un modèle d'apprentissage qui pourrait intégrer ces ruptures comme facteur d'aide ? En revenant sur la délimitation des objets de savoir en question lors des transactions, nous pourrions peut-être avancer.

Le point sur les relations entre des hiatus et des contenus de savoir : le nombre des micro-rupture démultiplie les occasions de malentendus au sein des pratiques langagières et offre cependant autant d'opportunités de négociations. Certains écarts entre des niveaux de discours différents ne sont cependant pas à considérer au même titre, les changements de partenaires sont incontournables de la logique interlocutoire des échanges plus ou moins normés à l'école, où des reprises de contenus stabilisent les énoncés. Contrairement au premier corpus où ces ruptures conduisaient les élèves à solliciter des séquences descriptives (comme volonté de repartir sur des énoncés partagés ?), il ne semble pas que ce soit le cas pour le second corpus qui contient lui aussi des séquences descriptives. Elles font référence à des univers convoqués, extérieurs à l'école et à des notions plastiques importées dans un discours en cours en vue d'en modifier le processus. Il apparaît cependant nettement qu'à tous les niveaux, les formes sont interrogées. Ainsi, les discours tenus et se rapportant aux contenus ne seraient pas indépendants des formes qu'ils prendraient, du moins pour ces deux exemples. Un dernier point revient sur certaines manifestations de hiatus qui se répètent, pour lesquels aucun ajustement ne semble possible. Ils seront repris. Nous poursuivons notre recherche du processus ou des processus en vue de suivre les transactions opérées au cours des négociations de sens.

#### 6. 2. Traces de transaction comme traces de connaissances en élaboration

En effet, on ne peut éviter de se poser la question de la connaissance non en tant que forme figée, située et directement accessible, mais comme processus.

##### *6. 2. 1. Expérience comme connaissance*

Le processus d'acquisition de connaissance et ou d'appropriation de contenus relèverait à la fois d'une connaissance identifiable, d'un objet de connaissance et d'un sujet connaissant, en

---

<sup>452</sup> Au sens de Kerbrat-Orecchioni.



envisageant « ...le rôle que chacun de ces éléments joue dans une expérience que nous faisons (De Jonckheere, 2008 ; 46) », sans que l'on puisse pour autant scinder ces relations. De fait, cette conception issue de James et prolongée par Whitehead<sup>453</sup>, cette préhension ou perception du monde est affectée selon ce que le sujet choisira comme devenir parmi les possibles. Les émotions, si elles sont perçues, sont alors des expériences éprouvées par des êtres émotionnels mais ne sont pas des objets en soi. Ce sont des flux reliant monde social et monde naturel comme monde senti. Il ne s'agit pas là de se préoccuper de ce qui transforme ces premières émotions en dialogue ni comment ces émotions renvoyées par la mère en particulier permettent au très jeune enfant de construire son rapport au monde<sup>454</sup>, mais de chercher en quoi ces émotions nous (sujet) transforment. Qu'est-ce que cela peut bien apporter ou modifier dans notre conception de l'apprentissage ou de l'enseignement ?

### 6. 2. 2. *La connaissance comme processus réflexif médiatisée par le langage*

L'association du terme connaissance et processus réflexif n'est pas sans ambiguïtés. Pour tenter de lever celles-ci, nous en précisons l'usage qui en est fait, loin des conceptions historiques ou psychologiques originelles<sup>455</sup>.

La médiation de ces « mondes sentis » ne peut prendre forme sans passer par une conscience (Bronckart, 2008, 35 ) qui ne relève plus des réactions primaires grossières mais des réactions circulaires secondaires régulant le comportement par le langage ; selon Vygostki, dépassant le cadre envisagé par James. Toutes les émotions auraient alors un statut réactif selon Bronckart (ibidem, 35). Il constitue un signal intérieur au cours de la réaction corporelle. Un temps d'analyse rationnelle suit, qui s'exercerait dans le cadre des processus réflexifs de la conscience, comme une sorte de conceptualisation interne. Elle dériverait du langage et releverait ainsi de la construction sociale. Cette « technique sociale du sentiment » (Vygotski, 1925/2005, 18), est à concevoir comme réaction esthétique que l'interprétation des signes organisés de l'oeuvre d'art (dans notre étude, des productions d'élèves) génère. Ces réactions esthétiques sont le lieu d'un apprentissage « comparatif » des valeurs de l'émotion, en ce qu'elles permettent d'établir des relations chez les uns et les autres, et en soi. Des relations ainsi établies entre les expériences sont à considérer comme expérience en soi, aussi « réelle » que n'importe quelle autre expérience (d'après James cité par De Jonckheere, 2008, 43<sup>456</sup>). Le statut de la connaissance est à la fois raison pratique (faire avec) et ancré dans l'agir et le penser de l'humain.

Quelles traces apparaissent à cette occasion à travers les deux corpus convoqués, ou quelles relations peut-on identifier à partir de la convocation de ces textes ? Si les expériences sollicitées ont participé à l'élaboration des notions plastiques en interrogeant les signes organisés convoqués par les élèves, peut-on en dire autant du second corpus qui sollicitait lui aussi des expériences ? Ce serait alors au sens d'expériences déjà là, antérieures à la présentation des productions. Ces expériences seraient ainsi re-actualisées et transformées à cette occasion ou alors transformeraient les objets présents ? Ces prises en compte des expériences précédentes, directement en phase avec le thème ou beaucoup plus indirectement

---

<sup>453</sup> Selon De Jonckheere cité ci-dessous .

<sup>454</sup> On pourra consulter entre autres Smid Kitsikis et Perret-Catipovic (1991, 225-274, Delachaux et Niestlé) à ce sujet.

<sup>455</sup> Flavell, in Derycke et Bautier, 2005, *Culture(s) et réflexivité*, St Étienne, Publications de l'Université de St Étienne.

<sup>456</sup> « Les émotions : des aventures collectives de James à Whitehead », in Charmillot M & al. (Eds), *Émotions et sentiments : une construction sociale*, Paris, L'Harmattan, 41-52.

renvoyant à des expériences personnelles comme façon de dire, sont cruciales car elles permettent de comprendre en quoi le discours est toujours un interdiscours et comment la façon d'être au monde est toujours sollicitée à travers d'autres expériences vécues ailleurs et à d'autres moments. En tentant de considérer le sujet scolaire dans sa globalité de sujet, de quelles connaissances peut-il s'agir ?

### 6. 2. 3. *Des relations avec la connaissance scolaire*

On ne peut se contenter de penser dans un premier temps que la médiation langagière est en soi suffisante à l'école pour que des relations susceptibles de produire des connaissances, ni que des émotions suscitées par l'école ou par des oeuvres soient suffisantes pour se transformer en connaissance par frayage<sup>457</sup>. Encore ne faut-il pas occulter la complexité des situations à vivre en classe : des expériences où le dire est convoqué soit comme moyen et ou comme finalité. En effet, à force de vouloir cerner des objectifs notionnels indépendamment de leur ancrage dans un réel scolaire ou comme réalisation, peut-être rencontre-t-on de premières difficultés dans la conception d'un « oral pour dire »<sup>458</sup>. Dans un deuxième temps, qu'est-ce qui ferait de cette « expérience personnelle et collectivisée » un enjeu d'apprentissage et d'enseignement à un autre niveau, se différenciant du sens commun (qui serait alors un point de départ), pour des connaissances repérables et institutionnalisables (par rapport à une rupture à définir) ?

Le corpus scolaire en arts visuels montre dans sa première partie (A.1.1) l'existence d'une expérience partagée provoquant des effets et des réactions au fur et à mesure des manipulations. Les relations établies entre ce qui est ressenti comme des effets serait alors la trace d'émotions permettant d'établir des relations et de construire à partir d'elles de nouvelles expériences, aussi réelles que les précédentes, mais relevant doublement d'une construction sociale : sa mise en mot et son ancrage à partir d'une prise de conscience de ce qui a été en quelque sorte montré, exhibé, comme manipulation « de mots pour parler de notions », à travers ses mots et ceux des autres<sup>459</sup>, au sein de la discipline en question. Nous entendons par cela toute formulation langagière évolutive qui caractérise à un moment la situation dont il est question pour les partenaires de l'activité en cours.

Dans la deuxième partie de ce corpus scolaire en arts visuels (A.1.2), si la réalité convoquée est bien active dans ce qu'elle provoque, elle convoque plutôt qu'elle ne manipule des mots pour parler de la discipline en question. Ce serait alors la mise en mot qui est elle-même objet de manipulation ou de partage d'une expérience. Dire ailleurs, autrement ou dire autrement, est ainsi une prise de conscience<sup>460</sup> d'un discours attendu. (Nous constatons ces mêmes enjeux en cours de mobilisation par le recours à la fictionnalisation à la fin du corpus A.1.1). Les conduites langagières sollicitées par le maître et attendues sont des discours visant à défendre sa production, non pas des discours défendant le point de vue de chacun. Cependant, les notions évoquées qui sont dans le réel de la seconde production vont permettre d'établir des émotions partagées par les autres (elles sont peu contestées). On peut penser que le corpus précédent a balisé des procédures, a construit un cheminement du regard et de l'explicitation du processus d'argumentation, attestés par des fonctions d'une description (comparable à une

---

<sup>457</sup> Nous avons tenté d'éclaircir ce point en évoquant les situations informelles et formelles, en particulier à l'école, où il y a une rupture de logique avec le monde hors de l'école.

<sup>458</sup> Il faut effectivement avoir à dire, ce qui peut sembler trivial, mais qui est plus complexe qu'il n'y paraît lorsque l'on prend en compte l'activité scolaire comme cadre de communication.

<sup>459</sup> Ce qui expliquerait certains régimes de reprise-modification et de leur transformation.

<sup>460</sup> Plus ou moins partielle.

description littéraire). Les interprétations ou les lectures possibles tentées par les élèves de la seconde production sont l'objet d'essais de relations établies comme relations « conscientisées » du dire entre des expériences plus ou moins passées et celles qui sont actualisées par la production, au cours de l'expérience de dire dans une forme ou un discours proposé. Ce qui reste complexe à établir, ce sont les modalités de transformation de ces dire selon ces deux axes possibles qui seraient simultanés: des « mots pour dire des notions » propres aux dire de la discipline ou en relation avec des dire d'autres disciplines.

**Le point sur l'expérience et la connaissance en relation aux corpus d'arts visuels** : les émotions considérées comme expériences en étant à l'origine d'une « technique sociale du sentiment » et envisagées dans le cadre scolaire font concevoir les objets d'enseignement comme des objets à apprendre. Ces objets suscitent des expériences, à la fois parce qu'ils sont à l'origine d'émotions et qu'ils sont sensés provoquer des effets ; mais aussi parce que les expériences du dire font partager des émotions, des sentiments, des effets avec les autres et avec soi-même. Lieu d'un double travail de la parole, l'expérience est à la fois mise en mot de ce qui est ressenti et de ce qui en vient à la conscience au cours de cette mise en mot, mais ainsi que le lieu d'une expérience secondaire, à considérer comme expérience en soi. Les deux corpus sollicités pour tenter de suivre des contenus d'apprentissage sont à relire selon ces entrées :

-des effets comparés de l'installation du premier corpus sont à l'origine des perceptions, des émotions et des effets de ce qui est dit en relation aux intentions de ceux qui ont réalisé la production et des expériences de ce dire.

- des effets du second corpus s'attachent aussi aux expériences à propos des dire et entre ces dire, en faisant davantage référence aux description partagées au sein de deux situations : vue ou évoquée.

Quelles sont alors les traces visibles d'une rupture avec des pratiques qui ne seraient pas scolaires ? À quels moments et de quelles façons s'effectuent des transformations ?

### 6. 3. Relations entre transformation, transaction, négociation et dialogue

Nous constatons que tous les propos tenus ne relèvent pas directement de la négociation ou du dialogue au sens de Jacques (1988), il est nécessaire de concevoir ce qui pourrait faire que ces négociations ou ces dialogues puissent être rendus possibles à un moment.

#### 6. 3. 1. *Préalables à une négociation*

Pour que des relations s'établissent afin que les objets d'enseignement soient envisagés comme objets d'apprentissage, il faut envisager la nécessité de partir d'une ou de réalités connues ou du moins d'expériences premières évoquées dans le milieu scolaire, qui ne sont par ailleurs rarement strictement premières, nécessitant de prendre en compte un avant et un après. Si l'on peut penser, en référence à Laroche-Bouvy (1988), la conversation comme une des étapes fondatrices d'une évolution potentielle des stratégies énonciatives, encore faut-il s'assurer que ce registre langagier puisse fonctionner dans le thème<sup>461</sup> souhaité et que ce modèle conversationnel puisse être partagé par tous les locuteurs, dans une classe, ce qui n'est pas forcément le cas, car tous les élèves sont loin d'être présents à l'oral sur les corpus des échanges étudiés. S'il semble visible qu'au cours des échanges moins contraints et en plus petit groupe (dix), tous puissent prendre la parole, rien n'indique non plus qu'ils puissent le

---

<sup>461</sup> Et que les élèves aient des « choses » à dire à ce sujet : n'importe quel sujet, n'importe quand ne provoquant pas d'émotions, ni d'effet, ni la mobilisation d'expériences antérieures.

faire tout au long de l'échange, un certain nombre d'entre eux disparaissant dans la prise de parole au cours de ces échanges, bien qu'ils soient parfois très présents et attentifs (ce n'est pas alors une absence d'investissement cognitif). Or rien à l'école, ni dans les consignes, ni dans les interactions en particulier du maître, ne montre quelle conversation est de rigueur (pas celle du père Noël) au départ des échanges, ni quand il faut changer de registre par rapport à celle-ci, ni comment le registre change; même si nous avons constaté que l'enseignant ne la laisse pas perdurer, en fin de cycle 3 du moins.

### 6. 3. 2. *Cadre de référence aux négociations et à l'action humaine dans ces cadres*

L'idée de transformation des objets du discours se superpose plus ou moins à celle d'une expérience où s'établissent des relations entre des relations déjà instaurées. Qu'est-ce qui se transforme, qu'est-ce qui est l'objet d'une transaction, comment et jusqu'où à l'école ? Il n'y a pas à notre connaissance de modèle directement utilisable à l'école. Aussi allons-nous proposer un détour qui envisage la transaction sociale au sens large, l'aspect de la transaction conversationnelle (Trognon) sous-entendant toujours une issue consensuelle et des parties négociant conçues comme à égalité. Ceci ne serait pas le cas à l'école, car nous considérons que le rapport enseignant élève fait état de pressions respectives, même si elles ne sont pas à égalité. C'est à ce titre que nous parlons de détour.

La notion de transaction sociale, précisée par Rémy (1994, 2005) est à l'origine de cette réflexion dans la mesure où :

«...la pluralité d'acteurs, en relation partiellement conflictuelle essayant de délimiter des zones d'accord en fonction de leur capacité de pression respective (Rémy, Voyé et Servais, 1978) »

ce qui semblerait une approximation du système scolaire relativement acceptable. En effet, l'approche de la transaction sociale prend en compte les contextes matériels idéels et sociaux et considère les agents sociaux capables d'engagements actifs et réflexifs dans des espaces sociaux quotidiens, locaux et de ce fait spécifiques (Bronckart, 2005, 57).

Nous relatons le cadre dans lesquelles ces transactions sont envisagées, afin de tenter d'y superposer le cadre scolaire en renvoi. Au sein des transactions sociales ou système d'action concret<sup>462</sup>, des négociations semi-structurées (il n'y a pas de direction totale de l'échange) et semi-aléatoire (les contenus évoqués ne sont jamais complètement prévisibles)<sup>463</sup> s'effectuent. Le voilement - dévoilement des informations<sup>464</sup> poursuivrait des intérêts<sup>465</sup> à travers des démarches cognitives. Ces négociations<sup>466</sup>, ultérieurement, prendraient en compte passé et devenir dans un contexte<sup>467</sup> qui pourrait être reconfiguré<sup>468</sup>. L'activité concernerait le problème à résoudre, l'action supposerait un sujet concret, le registre du sens se trouvant convoqué comme objet de négociation, dans lesquels les pouvoirs symboliques et disciplinaires (au sens de l'autorité disciplinaire) seraient partie prenante. Toujours selon Rémy, les caractéristiques de cette transaction portent davantage sur les mondes sociaux

---

<sup>462</sup> Situations d'enseignement et d'apprentissage

<sup>463</sup> Des échanges ou interactions

<sup>464</sup> L'objet d'apprentissage issu de l'objet enseigné

<sup>465</sup> Des enjeux

<sup>466</sup> Des expériences

<sup>467</sup> Des mises en mots

<sup>468</sup> Transformée

constitués, sur les contextes, comme construction de réseaux d'interdépendance et des structures de signification que sur la matérialité des échanges en soi dans un premier temps. Ces propos (Rémy, 1994, 304) peuvent le rendre plus apparent :

« Dans la transaction, les acteurs éprouvent et se confrontent pour conjurer une éclatement et élargir leur coopération et exprimer leur conflit tout en redéfinissant leurs enjeux et leurs formes d'échange. »

Ceci serait par ailleurs une des conditions possibles de l'émergence d'une vision problématisante des notions à acquérir dans la mesure où cette transaction commencerait par une délimitation du cadre, de la situation et du contexte d'apprentissage. A cette vision se superposerait une succession d'alternances où il y aurait appropriation et production de ce qui en serait issu.

Le groupe classe comme lieu de médiation sociale a alors une légitimité importante, produisant de « nouvelles normativités », pouvant « transformer de façon significative le contexte », voire le « déséquilibrer » au sens « dynamique », comme une « mise en ordre provisoire » (Rémy, 2005, 88). Les processus de transactions dans leur déroulement temporel pourraient présenter des unités de « cours d'actions » (Bronckart, 2005, 58) permettant une analyse des produits transactionnels, en mettant l'accent sur des processus de médiation d'arbitrage, de négociation, de renonciation ou de création.

### *6. 3. 3. Limites*

Nous présentons 4 objections, relatives à ce qui vient d'être annoncé

-En milieu scolaire la contrainte de la domination de l'enseignant est toujours possible. Elle n'est que relative car le pouvoir de résistance ou d'opposition existe, et l'absence de contrainte n'est pas synonyme de liberté pour autant. Cependant, dans le cadre de la négociation, l'enseignant reste le garant ou arbitre de la situation, il faudra envisager à propos de quoi, quand et surtout comment.

-Si la transaction ne comporte pas d'explicitation dans un espace temps délimité, la négociation apparaît alors dès que les enjeux sont définis, la négociation étant alors « ... comme un moment formalisé de la transaction... (Rémy, 2004 ; 90) » et immédiat, il pourrait alors y avoir rupture des modalités de fonctionnement établies auparavant, concevable en terme de hiatus, et dont l'enseignant serait alors à l'origine. En effet, il faut quelque chose à négocier, et que les cadres de la négociation établis soient l'objet de ceux qui les sont établis, et que l'objet reste transformable par le groupe en question, sans quoi les expériences sont potentiellement tronquées, voire truquées.

-Rien n'indique qu'il y ait un ordre nécessaire entre négociation et transaction, ni que ce soit une condition de réussite. La négociation est par ailleurs envisagée par Rémy comme faisant partie de la transaction.

-Rien ne relie non plus négociation et/ou dialogue si ce n'est que les entrées multiples qui y sont faites et qui semblent engendrer un effet de cumul qui influe sur la réorganisation, du moins au niveau des saynètes (thématisées) dans le cadre de notre étude.

Ce que nous apporterait cette notion de transaction en relation aux manifestations de hiatus ou micro-ruptures serait une preuve de l'effet dynamisant des déséquilibres ou micro-déséquilibres portés par ces lieux qui déforment les cadres préalables et qui seraient à l'origine d'une réorganisation de ceux-ci.

**Le point sur ce qui se négocie :** les raisons de s'attacher à cette transaction semblent en grande partie légitimes et seront poursuivies selon deux axes : en relation aux contenus et aux modifications de contexte produits.

En outre, il reste à envisager en quoi ce qui a été construit à propos d'une discipline pourrait être étendu à une autre discipline, c'est une des conditions de validation de nos hypothèses de départ, considérant le hiatus au sein d'un espace discursif comme révélateur des constructions des difficultés scolaires, à l'oral du moins.

#### 6. 4. Conséquences à propos des disciplines reposant sur l'étude d'oeuvres

Si l'art se trouve convoqué au sens restreint des arts visuels à l'école, il est un autre domaine où l'oeuvre d'art est envisagée : dans sa dimension d'oeuvre littéraire.

Dans les études réalisées, des corpus scolaires littéraires ont été analysés. S'il est question de « technique sociale du sentiment », en quoi l'école peut-elle témoigner de ce processus à la fin du cycle 3. Ces connaissances à construire sont-elles comparables à ce qui a été évoqué à propos des corpus scolaires en arts visuels ? Ce point sera abordé dans la sous-partie 4, en tentant de prendre en compte ce qui relèverait alors de la transaction la plus apparente a priori, en se focalisant sur le suivi des thèmes et des <sup>469</sup>. Cependant, nous souhaitons pointer immédiatement quelques interrogations en relation avec l'émotion de façon à ne pas trop fragmenter la réflexion en cours et lui permettre de rebondir à meilleur escient.

#### 6. 5. Conséquences concernant le statut de l'émotion et l'éducation scolaire

Nous ne prolongeons pas directement qui sera repris ultérieurement car nous ne passons pas sous silence le questionnement à propos de la connaissance qu'elle soit ou non scientifique ou qu'elle tende vers des critères de scientificité à différencier d'un sens commun. Nous n'envisageons pas ce que R. Pouivet dénomme conception déontologique qui doit envisager une instance juridique autorisant ou interdisant des croyances, mais plutôt la question de garantie épistémique au sein de « l'épistémologie des vertus s'ancrant dans la personne », la sollicitation de l'émotion ou des effets de l'émotion ne pouvant occulter le questionnement des vécus des sujets.

En effet, les vécus intentionnels ne sont pas légitimes en eux-mêmes mais selon la valeur épistémique que le sujet lui accorde en fonction de la fiabilité du processus, lui donnant des raisons de croire. Si

« Être vertueux, pour une personne humaine, c'est réaliser pleinement sa nature (Pouivet, 2008, 127) »,

alors l'épistémologie personnelle ne suffit pas, elle se double d'une épistémologie des vertus qui porte sur des personnes comme éthique individuelle à propos des mœurs ou des comportements. Sur la base de dispositions acquises (qu'il faudrait préciser) l'éducation scolaire élaborerait notre caractère épistémique (ibidem, 129). Or peut-on penser qu'une éducation basée sur des compétences et non des vertus vise la réalisation des potentialités de l'individu ? Comment associer l'émotion au sens de croyance partagée par soi-même, d'évaluation du contenu intentionnel de cette émotion, des répercussions physique et affective -ainsi que nous avons précédemment élaboré l'approche d'émotion, de sentiment et ou d'expérience-, à la fois conative et motrice dans sa volonté de se conformer au désir qui la motive, sociale dans son inscription langagière et l'éducation ? L'émotion est adéquate au milieu où elle se manifeste lorsqu'elle est en adéquation avec d'autres croyances, permettant au sujet de finaliser cette croyance comme mode de compréhension de la situation et comme mode de perception. Les émotions cognitives ont cette fois-ci des objets épistémiques. Ces émotions motivent un travail intellectuel constituant une perception de la valeur cognitive

---

<sup>469</sup> Il faut préciser que nous comprenons «sa réalité de sujet».

différant de la mienne (au sens générique) précédente. Ces émotions cognitives, qui correspondraient à « ressentir ce qui convient au moment où cela convient (ibid., 132) » et qui seraient en partie acquises comme « habitus<sup>470</sup> » ou usages installés, intellectuels lors de l'éducation scolaire, comme vertus épistémiques. Comment l'envisager?

Pouivert distingue deux sens du mot connaissance :

-le sens fort impliquerait « de croire en ressentant des émotions à l'égard de ce qui est connu (ibid. 135) », le maître jouant un réel rôle de modèle<sup>471</sup>,

-au sens faible, seule « l'acceptation utilitaire » serait réalisée, l'adaptation sociale étant uniquement visée.

Or c'est une réalisation de soi par l'acquisition des vertus épistémiques qui est souhaitée, fondé sur une pédagogie des vertus et sur des objets épistémiques clairement délimités, ce qui interpelle chaque didactique disciplinaire.

Quelles garanties peut-on avoir de la construction à l'école des objets épistémiques, qui relèveraient de l'émotion comme croyance partagée par celui qui l'évoque, par l'évaluation du contenu positif ou négatif de cette émotion au contenu intentionnel, de la répercussion physique de cette émotion comme affectant la personne, rendant cette croyance active, et socialement dicible ? Ou serait-ce à l'école de permettre de la vivre, de la dire et de la construire en référence à d'autres croyances en évolution ?

En conclusion, envisager des vertus épistémiques comme fondant le principe de l'enseignement à l'école dépasse et englobe en quelque sorte celui des valeurs que l'école tient prudemment à distance, en restant au niveau de la civilité et éventuellement de la citoyenneté. Qu'attendre des recettes de la pédagogie des vertus ? Elle pourrait dans un premier temps, prise au premier niveau, raviver l'écho des vertus humanistes... La question mérite d'être posée, étudiée et examinée en fonction des indications partielles ci-dessus rapportées. Le langage, lorsqu'il est envisagé, est certes porteur de ces émotions, mais en est-il le reflet, un reflet partiel et ou suffisant ?

En effet, suffit-il d'envisager des émotions épistémiques comme définies ci-dessus, des objets épistémiques et un maître supposé source de connaissance et digne de confiance pour envisager des vertus épistémiques, même si ce ne sont que des dispositions épistémiques (ibid., 133) qui sont visées ? Qu'est-ce que recouvriraient ces connaissances sources (une certaine autorité didactique et/ou épistémique ?) et la confiance à établir (reposant sur le contrat didactique ?) pour le maître ? Sans qu'il soit question des élèves ?

Une autre question se pose : les objets des discours scolaires sont-ils potentiellement des objets épistémiques ? L'épistémologie des disciplines pourrait peut-être y répondre, nous chercherons des pistes de réponse en balisant le chemin parcouru.

## **7. Retour sur le chemin parcouru à partir des deux corpus A.1. 1 et A.1.2**

Aux questions : qu'est-ce qui se négocie, qu'est-ce qui permettrait de suivre le savoir en élaboration, quel contenu notionnel peut être élaboré ou utilisé au sein de quel discours scolaire, quels rôles y joueraient potentiellement les phénomènes de hiatus dans certains cas ? , nous répondons partiellement. Nous avançons plusieurs constats locaux en vue de poursuivre loin des investigations théoriques sollicitant des cadres épistémiques.

### **7. 1. À propos des contenus notionnels et des activités discursives**

---

<sup>470</sup> Rappel le sens bourdieusien est rectifié par la note qui suit, Pouivert emploie le terme habitus.

<sup>471</sup> Au sens épistémique, on peut supposer en étant digne de confiance et source de la connaissance, ce maître souhaitant un développement partagé de ces vertus épistémiques.

D'une façon générale, dans les deux corpus scolaires en arts visuels, les propos des élèves ne concernent pas uniquement des objets d'apprentissage mais aussi les conditions de réalisation des discours scolaires en élaboration. Les dires s'appuient sur des séquences textuelles descriptives rendant l'ancrage dans le réel possible, les manipulations ou l'expérience sont irréductibles en terme de références partagées. Ces descriptions, de part leurs différentes fonctions, organisent l'espace et le temps pour des finalités qui ne sont pas seulement de décrire, mais qui visent les finalités de l'oeuvre<sup>472</sup>, en même temps qu'elles participent à la délimitation du discours en cours. D'autres séquences textuelles se réfèrent à ces ancrages pour présenter des approches argumentatives diverses, ainsi que des prétentions « fictionnalisantes », bien que portant sur des supports pratiquement similaires dans des conditions plus ou moins proches. Ces séquences ne semblent pas si indépendantes ni consécutives que nous pouvions l'imaginer. Les références aux expériences faites sont dépendantes des supports sollicités non seulement dans ce qu'à prévu le maître mais aussi dans ce que ces supports actualisent du vécu expérientiel des élèves et de ce que la situation convoque de la même façon. C'est pointer une des difficultés, liée à la mise en place d'une situation avec une moindre ingénierie didactique: les variables de la situation dépendent certes du milieu, dans une dimension humaine et peu prévisible.

Penser que des élèves puissent apporter une contribution personnelle demande que les usages scolaires de la classe, élaborés en commun, le permettent. Ceci interroge au moins la construction d'un contrat didactique global sur lequel il convient d'être conscient depuis le début des activités scolaires, ou tout du moins de celui de l'année en cours, avec parfois beaucoup de complexité au vu du passé de ces mêmes élèves, la position scolaire de chaque enfant se cristallisant peut-être au cours de sa scolarité. Si des effets résiliants (au sens de Cyrulnick), une certaine contenance des actions éducatives peuvent être envisagées et sont toujours envisageables, on ne peut exiger de l'enseignant que ce soit son premier rôle. Comment ces univers partagés se mettent-ils en place, comment évoluent-ils en connaissances, dans les cas précis que nous envisageons ? Nous envisagerions une modification des contextes énonciatifs au sein des mouvements discursifs qui nécessitent un déplacement des interlocuteurs. Perceptibles, comment les interpréter et selon quelles transformations en terme de genre de discours et d'activité à l'école ?

À partir du corpus A.1.1 et 1.1.2, nous envisageons que le fait de présenter sa production aux autres élèves est en soi un travail propre à provoquer une décentration pour les élèves qui présentent leur production, le discours sur leur production mettant à la distance le passé ce qui a été produit, en vue de répondre à des souhaits plus ou moins manifestes ou conscients chez les réalisateurs de cette production (ce qui constitue une évaluation suffisante en terme artistique). Si ce choix semble énoncé rapidement (mettre en valeur) nous avons compris au fil des échanges que cette compréhension partagée prend du temps au sein de nombreux échanges, avant de se réaliser, si l'on tient compte de l'appréciation de Toni (« ils ont voulu »). La présence de cette production langagière permet d'interroger les choix effectués et d'en attendre une certaine validation, par la reconnaissance des effets provoqués chez d'autres pairs.

Cette production en proposant cette décentration pour ceux qui l'ont produite, centre aussi l'attention des élèves ne l'ayant pas réalisée sur la nécessité de comprendre les choix faits par d'autres. Elle renvoie ces élèves à leurs choix s'ils avaient été à la place de ceux qui ont produit cette réalisation, en vue de tenter de mieux comprendre ce qui préside aux souhaits mais aussi aux choix de leurs pairs, comme étant potentiellement les mêmes ou différents. Les

---

<sup>472</sup> Ou de la production.



déplacements simultanés de centration et de décentration vont concourir à l'élaboration d'un objet commun de discours, délimitant à la fois l'objet du discours et des notions plastiques qui s'y rattachent. De façon concomitante s'élaborent aussi des formes de l'activité langagière, prenant appui sur le réel, puis sur des expériences passées du réel, ou sur des expériences vécues et des relations entre ces expériences, à condition toutefois que ces expériences portent sur des objets épistémiques.

## 7. 2. À propos des thèmes, des conventions énonciatives et de la notion de hiatus

Les thèmes ne sont pas repris de façon identique dans les corpus en arts visuels, ce qui pourrait signifier qu'il n'y a pas de déploiement unique de stratégie, même collectivement, et que l'évolution du thème en soi n'est pas suffisante pour tenter de suivre des contenus en élaboration. En effet, si le corpus scolaire littéraire A.5 montre comment peut éventuellement se mettre en place un horizon d'attente<sup>473</sup> à partir de l'observation de la première de couverture (situation emblématique pour l'apprentissage de la littérature), le croisement des thèmes ne renvoie pas aux mêmes finalités que pour les deux autres corpus scolaires envisagés, et les reprises-modifications qui sont pourtant très présentes et complexes donnent lieu de la part du maître à un traitement très différent.

Le recours aux stratégies énonciatives nous font davantage saisir la complexité des propositions au sein d'un échange et questionne plus finement la continuité entre les propositions d'un échange, voire entre les échanges. Ce lieu de tension (un échange) comme écart plus ou moins important entre les propositions contenues dans l'échange et entre les échanges, serait le lieu d'élection des phénomènes de hiatus. Certaines de ces ruptures ou micro-ruptures relanceraient les cadres interprétatifs des échanges en cours, soit au sein même de l'échange, soit entre les échanges, en permettant la transformation du contexte, ou tout du moins de sa problématisation, si l'on tient compte des constats précédemment établis à l'issue de l'étude des différents corpus.

## 7. 3. À propos des émotions, des expériences et de l'idée de transaction à l'école

La réalisation d'expérience comme l'expression des émotions, décrites dans ces deux corpus scolaires en arts visuels, fonde les ancrages dans le réel, de références plus ou moins partagées mais concrétisées dans un lieu précis : la classe. Ces références contribuent à la complexité croissante des tentatives exprimées, davantage à travers « des relations entre... » comme nouvelle expérience, donnant lieu à des reconstructions fictives au sein des échanges sans que l'on puisse entièrement les envisager au préalable. En effet, c'est par l'intermédiaire de transactions sociales co-gérées que la situation, le contexte et le cadre de négociations se modifient afin de recontextualiser ces échanges, les hiatus et les micro-ruptures contribuant en partie à l'élaboration d'un cadre qui problématiserait ce qui est à négocier et dont la transaction porterait la trace.

## 7. 4. À propos de l'éducation

Si éduquer et enseigner ont quelques points communs, alors il faut questionner plus avant les vertus épistémiques des disciplines. Comment les objets épistémiques de chaque discipline sont-ils susceptibles de construire des émotions épistémiques compatibles avec le système de

---

<sup>473</sup> Ce qui justifie peut-être en partie les changements de couverture des collections par la suite, amplifiant la caractérisation indienne ou trappeur des personnages naviguant dans le canoë, qui n'est pas perçue de suite dans la version originelle.

croissance en cours, fondées tant dans leur dimension dynamique, que dans leur identification comme positive ou négative et portée par la parole ?

Une poursuite de la réflexion et de l'analyse dans le champ de la littérature pourrait nous aider.

## Chapitre IV. Contenus, phénomènes de hiatus et discipline littéraire

La spécificité des objets propres à la didactique du français ne peut s'envisager sans prendre en compte la réception de la littérature par ses lecteurs, les questions liées à l'écriture, ni la dimension personnelle et identitaire des activités qui sont proposées à l'école. Si nous ne pouvons les envisager pour l'instant comme liées, de part la somme de recherches que cela nous demanderait et qui dépasserait le cadre de la thèse, il nous faut rechercher une approche qui pourrait tenir compte de ce qui vient d'être discuté.

Ensuite, les perspectives sollicitant des explications linguistiques des phénomènes de hiatus font état à plusieurs niveaux de la co-interprétation ou de l'interprétation des usages langagiers retenus. Ces perspectives prennent racine dans un cadre linguistique et s'articulent au sein des usages de la langue. Cette dimension est, selon nous, particulièrement en relation avec l'interprétation littéraire.

### 1. Expérience esthétique (rappel)

Nous pensons qu'en considérant « l'expérience esthétique » évoquée par Vygotski comme source de développement des émotions et des affects participant de la construction identitaire, elle convoque inmanquablement le langage au sein de l'interprétation, comme lieu de mobilité de la dynamique des signes. Le langage, en médiatisant des outils sémiotiques, porte la trace de l'activité cognitive, comme des rapports à autrui et des rapports à soi-même, et contribue au développement du sujet. Or comment construire un objet épistémique en littérature sans reconnaître au « je » subjectif un statut progressif de « je » épistémique ? Ce travail sur les textes ne peut s'établir sans faire appel à la mise en place des conditions d'expérience esthétique et d'un engagement subjectif dans ce qu'il en est dit, ce dont le contrat didactique peut certes témoigner mais dans quelles conditions ?

E. Nonnon parle de « migration des émotions » comme partage possible de celles vécues par autrui, cette migration systématique des émotions pour Vygotski déterminant « aussi sa signification tout au long du développement (Nonnon, 2008, 96) ». C'est par l'altérité (nous pensons à Bakhtine /Volochinov, Bruner, Amorim, 1994), la connaissance des états mentaux d'autrui que « se construit la conscience de sa propre subjectivité (Nonnon, 2008, 97) ». Pour citer par son intermédiaire Vygostki : « L'art est une technique sociale du sentiment humain ». Cette expérience est inscrite à la fois dans une dimension historique et sociale. Ces expériences, inscrites tout d'abord dans un rapport historique à l'œuvre, rapport personnel à ce qui est lu, puis rapport social au sein de la mise en mot, puis à nouveau individuel comme retour du social en soi, montrent les dédoublements multiples rendus possibles par la parole. L'expérience vécue, en partie consciente, donne à la parole le statut d'un contact social avec soi-même et avec les autres. Cette transformation, ce travail a été présent pour l'auteur qui a imposé, qui a donné, créé à partir de son état émotionnel un dispositif formel comme œuvre artistique<sup>474</sup>, qui suscite ensuite chez le lecteur une expérience nouvelle (qui n'est pas celle du créateur) transformant le lecteur lui-même. Ceci demande aussi de re-considérer ce qui est à l'origine de l'effet esthétique, et qui ne peut se limiter aux distinctions séparées de la forme et du contenu, mais des contradictions entre ces deux composantes. Ce qui fonde par ailleurs pour Vygostki une certaine réfutation des genres comme stabilisés (ibidem, 105). Toutefois, il serait un peu simple de penser qu'éprouver des émotions, les partager suffit à appréhender la

---

<sup>474</sup> Qui demande toutefois que ce statut « d'œuvre » soit reconnu.

réalité de l'œuvre<sup>475</sup>. Si « la réaction esthétique est un travail qui suppose un éloignement, une lutte, une résolution (idem, 107) », il faut résoudre cette tension, comme externalisation vers « des formes socialisées, transposées et verbalisées de conflits (idem, 108) ».

L'expérience esthétique serait à double titre sollicitée lorsque l'on parle d'œuvre au sens artistique, d'abord en tant qu'expérience de l'auteur lorsqu'il inscrit sa production dans une forme d'œuvre littéraire ou artistique, puis lorsque le lecteur ou le spectateur la vit en tant qu'effet esthétique, provoquant des réactions esthétiques à l'origine de tensions se manifestant par des conflits à résoudre.

## **2. Dédoulement de l'activité par le langage**

L'expérience envisagée précédemment demande de chercher comment pensée et langage s'articulent, le langage n'étant pas l'expression directe de la pensée, cet écart étant souvent occulté (Gardin, 1988). Si l'on conçoit que la pensée puisse être plus foisonnante, le langage est plus restrictif dans ce qu'il procède d'une organisation sans que cette adéquation puisse être complète, comme deux mouvements mesurant les écarts entre le mot et la pensée et entre la pensée et le mot<sup>476</sup>. La médiation sociale, dont parle Vygotski, est sociale de par elle-même avant d'être potentiellement « actualisée dans un rapport social (Nonnon, 2008, 111) », dans les traces internes de l'expérience et des affects. La subjectivation des émotions est à la fois l'inscription des activités de l'individu dans des systèmes de signes et dans des significations partagées, pour affronter une résistance des œuvres de la culture commune s'il y a une volonté éducative de construction identitaire. En effet, la conscientisation<sup>477</sup> de ce développement esthétique (ibidem, 114) ne peut jamais être identique et sera toujours liée au contexte culturel, dont les valeurs symboliques ne sont pas toujours celles de l'école (Jey; 2006). Les interrogations que Jey soulève à propos des valeurs au sein des pratiques prescrites à l'école pourraient perdurer et participer de ce fait à un écart entre les pratiques sociales de référence et les pratiques sociales de l'école.

### **2. 1. Renvois à la pratique ou aux pratiques**

Le cadre théorique ainsi rappelé succinctement, nous envisageons l'analyse de trois corpus scolaires en littérature. Il s'agit de porter notre intérêt au croisement du jugement esthétique, reposant sur l'explicitation des raisons évoquées et la formulation des raisons du jugement critique argumenté qui ne peuvent occulter les conflits (Nonnon, idem, 120), convoquant de concours des séquences descriptives, des approches argumentatives et de la « fictionnalisation », au sein de mouvements discursifs. Identifions au préalable les particularités et les points communs de ces trois corpus.

### **2. 2. Analyse comparative des corpus scolaires littéraires**

En tenant compte de paramètres extérieurs à la situation et de paramètres propres à la situation, nous pouvons observer différentes procédures au travail selon des enjeux notionnels préalables, ce qui ne semble pas étonnant. En effet, ces situations s'appuient toutes

---

<sup>475</sup> Ce qui serait une façon de remettre en question les pédagogies du ressenti lorsqu'elles ne se limitent qu'à cela.

<sup>476</sup> Ce dont parle très bien Schütz, mais à propos des actions, entre action pensée et action réalisée.

<sup>477</sup> Nous ajoutons relative.

les trois sur des écrits de travail, mais à des moments différents et pour des finalités différentes.

(Voir Tableau 2 Comparaison des 3 corpus scolaires littéraires A. 5, 6, 8, en bas de page)

En examinant les corpus scolaires des situations d'activités littéraires proposées, nous constatons qu'ils ne procèdent pas de mêmes choix pédagogiques. Par delà, nous tenterons de cibler quels points communs leur démarche accordera à la construction d'un «je» subjectivé vers un «je» épistémique. Puis nous nous attacherons à répondre aux questions suivantes : qu'en est-il des stratégies énonciatives des élèves quant à l'utilisation de l'expérience esthétique comme «migration des émotions», à quels usages en terme de « technique de migration des émotions » pouvons-nous nous attendre, que constate-t-on et qu'est-ce que cela peut nous donner à penser à ce sujet en relation aux savoirs ou aux connaissances scolaires ?

### *2. 2. 1. Sollicitation d'un « je » subjectivé dans les activités scolaires littéraires*

A travers ces trois situations convoquées, en quoi le « je » subjectif est-il sollicité ? Pour quels objectifs ? S'il est difficile de penser que nous répondrons complètement à ces questions, nous mettrons en perspective les constats que nous en tirons.

- dans le premier corpus littéraire A.5

Dans la situation du corpus A. 5, les élèves sont sollicités par la consigne lançant un travail d'écriture : « Décris la première de couverture et explique pourquoi elle te donne envie de lire le livre ». Ce travail contribuerait en partie à la constitution d'un horizon d'attente (Jauss, 1972/1978, 50-51)<sup>478</sup>. En s'appuyant sur des éléments disponibles dans une expérience accessible (lire la couverture) c'est indirectement l'anticipation d'un attendu qui est visé (comme les raisons pour lesquelles j'aimerais lire ce livre), articulé à un jugement personnel (dont l'aspect négatif n'est par contre pas envisagé) et supposé argumenté (explique). Si l'activité scripturale provoquée par la situation n'est peut-être pas à la hauteur des attentes, du moins suppose-t-on que la discussion amorcée par la présentation des écrits de travail pouvant être en conflit qui la construirait. Le «je» subjectif est envisagé comme ayant besoin d'un étayage rendu possible par la présence d'un pair (le travail se réalisant à deux)<sup>479</sup> et d'un engagement social redoublé par la présentation et discussion des écrits.

- dans un deuxième corpus littéraire A.6

Dans la situation du corpus A. 6. final, c'est l'interprétation d'un passage qui sollicite notre attention, comme situation privilégiée en vue de proposer une médiation participant à la construction symbolique d'une vision littéraire, convoquant alors des émotions contradictoires comme conflit à élucider. Le «je» subjectif est alors supposé être celui de l'énonciateur, qui sera scripteur en fin d'un parcours différencié<sup>480</sup>, différée<sup>481</sup> et par l'intermédiaire d'une fiche de lecture.

---

<sup>478</sup> Cité par Canvat (1999, 130).

<sup>479</sup> Donnant ainsi la garantie d'une participation effective de chacun une moitié de la classe n'ayant jamais produit d'écrits dit de travail.

<sup>480</sup> Tous les élèves n'ont pas réalisé l'étape de départ.

<sup>481</sup> La fiche est réalisée deux à trois semaines après, et ce de façon systématique dans cette classe.

-dans le corpus littéraire A.8.

Dans la situation du corpus A. 8. c'est la nécessaire implication du « je » subjectif comme devant se mettre à la place du héros ou du anti-héros pour dire ce qu'il ferait à la place de Yakouba<sup>482</sup> et pour quelles raisons il le ferait, qui sollicite cette inscription. Après des écrits de travail en groupe, chaque groupe présentant le point de vue d'un actant potentiel de l'album porteur d'un éventuel conflit d'intérêt. Le « je » subjectif est sollicité à la fin de la séance dans un écrit personnel où l'élève est supposé énonciateur à la place de Yakouba, puis en différé par l'intermédiaire d'une fiche de lecture. Nos questions sur les valeurs épistémiques déposées dans les oeuvres interrogent ces pratiques : la construction d'un point de vue (Nonnon, 1998, 119) participe-t-elle d'un outillage conceptuel et langagier à l'école primaire ?

D'une façon générale, les objectifs plus ou moins explicites de ces activités s'inscrivent dans un souci de distanciation progressive à l'oeuvre, sollicitant un va et vient entre l'oeuvre et le lecteur (Dufays, 2005).

### *2. 2. 2. Des prolongements à l'étude de départ*

Nous organisons cette réflexion autour de différents axes de façon à rendre plus intelligible cette réflexion, même si certains points se recoupent. Ainsi sera-t-il peut-être plus facile de les articuler ultérieurement. Nous envisagerons l'intérêt que l'on peut porter au suivi des thèmes en fonction des trois corpus étudiés d'une part. D'autre part, nous suivrons des mouvements discursifs au sein d'un genre discursif disciplinaire puis des incursions ciblées autour des séquences descriptives, ou autres avant d'envisager comment émotion et émotion épistémiques pourraient se concevoir et ce qu'apporterait la notion de hiatus à ces endroits respectifs.

Si le suivi des thèmes au sein des saynètes n'est pas le seul moyen de convoquer des savoirs au vu de ce qui a été constaté en arts visuels, la question vaut aussi d'être posée pour la littérature.

Aussi examinons-nous les constats précédents pour les différents corpus

- Déploiement des thèmes et de leur relation aux savoirs disciplinaires

Les études conduites à ce propos regroupent trois corpus distincts. Les traitements qu'ils ont nécessités en plusieurs approches sont en relation avec la complexité que leur étude exige, en vue d'atteindre des découpages de saynètes permettant de suivre ces thèmes et leurs modifications.

-dans le corpus 5

Le suivi des thèmes est complexe. Les thèmes sont utilisés partiellement par les élèves en vue de tisser des liens entre les dire, mais ils sont repris et intégrés à un propos qui se déploie à travers le dire du maître. En effet le maître, en interrogeant, convoque les sous-thèmes proposés par les élèves en tant qu'argument justifiant les dires et en relation à la description (au sens du prélèvement d'information de l'image). Si les thèmes de découverte sont approchés à plusieurs endroits, ils ne sont pas mis en perspective.

Le maître utilise les détails descriptifs comme autant d'opportunités pour avancer un discours logique quand bien même il demande aux élèves de participer à ces explications. Cette

---

<sup>482</sup> Ou d'un autre actant du récit.

logique repose sur l'appel à des connaissances irréfutables, extérieures au contexte évoqué de l'horizon d'attente littéraire (le développement de la pilosité au cours de la croissance du jeune à l'adulte, la spécificité ethnique de cette manifestation) que l'on peut prendre en compte comme des connaissances effectives. Ce qui interroge alors, c'est le titre auquel ces connaissances sont sollicitées en relation aux objectifs affichés au départ, sauf une hypothétique projection de l'élève en futur adolescent puis adulte. Rapport assez éloigné d'un horizon d'attente littéraire convoquant l'aventure, encore que la dimension initiatique de l'ouvrage soit évidente, davantage en tant que déception amoureuse conduisant à une fuite dans l'univers de la nature hostile (mais à l'origine de ressources) et à la rencontre d'une autre civilisation ou culture que celle de l'élève (celle des trappeurs et des indiens)<sup>483</sup>. Cette dimension interculturelle apparaît effectivement à travers les dire de Kléber qui possède un capital réel dans ce domaine, ayant été au Canada l'année précédente et reconnu comme ayant des connaissances dans le domaine à ce sujet à la suite d'un exposé sur les Indiens l'année précédente. Mais l'expérience, en tant que différente de leur expérience, n'apparaît pas non plus.

-dans les travaux consacrés au corpus A.6

Ce corpus scolaire littéraire a déjà été entrevu en partie. Le suivi des thèmes montre plusieurs fois des recouvrements qu'il est au départ complexe de suivre car ils ne semblent pas non plus aboutir. Nous pouvons dire que la référence faite aux adieux recouvre la thématique de la vie et de la mort qui, de par son contenu, rejoint les questions que se pose l'homme. Ces questions, dites essentielles, symboliques ou celles des mythes, composent pour François (2004, 221), le tissu même du dire existentiel et n'est pas hors de propos pour des enfants, sans pour autant qu'il soit très explicite. Si les relations entre le cœur du grand-père, le pommier sont présentes, elles restent en pointillé pour se transformer à partir de l'échange 130. (Voir analyses partielles annexes 6, pages 125-126129-134)

Plutôt que de tenter de trouver des relations entre les thèmes, qui se modifient de proche en proche en relation aux autres thèmes convoqués, nous suivrons à travers le thème des adieux comment cette idée de vie et de mort va s'articuler avec le thème de l'arbre employé par l'auteur comme métaphore. Cette symbolisation des relations entre le grand-père et l'arbre qui a son âge, demande d'établir une relation d'inférence entre l'absence de fleurs sur cet arbre et l'état de mort probable, comme symbole d'une disparition possible de la vie chez le grand-père. Ce serait l'objet d'une transaction, cette fois-ci non seulement sociale mais aussi littéraire (Rosenblatt citée par Hébert, 2005), permettant au lecteur de rentrer dans la communauté des lecteurs avec une clé de symbolisation culturelle élaborée en commun. Le cœur du grand-père, manifestation de la vie, ne bat plus pour le petit-fils et cette absence de battement va contraindre les élèves à reconfigurer leurs dire pour les problématiser, délimitant ainsi ce que l'on pourrait appeler un contexte de pertinence<sup>484</sup>.

-dans le corpus 8

La complexité thématique est aussi importante et délicate à saisir au premier abord (corpus en annexe p. 179), le corpus scolaire littéraire étant très long. Les points centraux abordés lors de ce débat sont focalisés autour de 3 thèmes récurrents tout au long des 420 échanges : ce que

---

<sup>483</sup> Relevant alors tout à fait du roman d'aventures ou de la robinsonnade au sens de Leclair-Halté, (2004), doublé d'un genre historique. Les thématiques de ce genre (littéraire, dans ce cas) de robinsonnade mettent en jeu la transformation du jeune individu au cours d'une aventure initiatique, sollicitant les valeurs de pouvoir, vouloir, croire et faire.

<sup>484</sup> Brossard M., Bernié J. -P., Jaubert M., Rebière M., 2003, « Langage, savoirs, développement : quelle articulation, pour quelles disciplines ? Un défi aussi actuel que « politique » », Colloque Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes sur CD-Rom, Daesl, Université Victor Segalen-Bordeaux II.

dit le lion ( 20 % des échanges), le bétail ( 25 % des échanges) et la lâcheté ( 25 % des échanges). Ces trois tentatives de thématization seront étudiées (annexes p.199 et suite).

-la thématization du lion ne donnera pas lieu à un développement à cet endroit car elle est le lieu de plusieurs hiatus qui seront repris dans cette partie, elle existe (annexe 815).

-La thématization du bétail

L'identification du thème du bétail (Annexe p.200) ou du troupeau montre comment les sept reprises au cours de plus de deux cents échanges modifient la vision des représentations des événements du récit, traversant les points de vue respectifs des parties sollicitées (celui du lion, de Yakouba).

Ce qui est soumis à l'analyse, ce sont les moyens utilisés lors des changements qui s'effectuent lorsque ces termes sont repris. La transformation que nous avons tenté d'identifier de La relation entre la survie du lion grâce à Yakouba et la survie du bétail est envisagée dès la 4<sup>ème</sup> saynète du point de vue du lion (échanges 24 à 27). Ce constat se transforme en un contrat, implicite certes, entre Yakouba et le lion, et donné sous la forme d'une explicitation analogique par les élèves : « c'est comme si » (échanges 120 à 127). Ce propos se retrouve repris par la construction du scénario inverse : si Yakouba avait tué le lion...( échange 172), déployant pour une deuxième fois une convocation du texte. Cette reprise n'est pas sans intérêt, la persistance de l'interprétation erronée de la mort du lion est vivace et demande la mise en relation du choix conflictuel (tuer et la gloire ou ne pas tuer et le déshonneur) et la conclusion implicite (que le lion n'attaque plus le bétail). Dans le texte même de l'album se trouvent un extrait de discours rapporté en monologue. Il rend compte de ce que «pense ou est supposé dire» le lion. Sa convocation dans le débat n'est pourtant pas sans ambiguïté et irriguera ce débat au cours de multiples reprises. L'occultation, par les élèves, de la dimension de l'honneur personnel est peut-être à relier à la complexité de ce que le lion est supposé penser et que l'on rappelle ici :

soit tu me tues	sans gloire	<u>tu passes pour un homme / frères</u>
soit tu me laisses ta	tu sors grandi à tes yeux	<u>mais banni tu le seras par tes pairs</u>
vie sauve		

L'apparente clarté des propos du lion est présentée dans l'album comme un énoncé contenant ce que « pense ou est supposé dire » le lion. La complexité de la proposition faite par le lion est morcelée ci-dessous afin d'en rendre plus lisible la subtilité :

Nous pouvons l'analyser ainsi :

2 alternatives	2 oppositions morales	<u>2 conséquences opposées</u>
----------------	-----------------------	--------------------------------

En effet, ces trois couples de propositions ne seront jamais envisagés comme liés mais comme fonctionnant plus ou moins séparément deux par deux.

Pour reprendre le fil de notre propos, le travail qui a déjà été effectué au départ de la saynète 4 se fait alors avec des références citées et une modification temporelle des verbes qui montrent la simultanéité des actions ou des non-actions et leur dimension hypothétique. Ces relations précisées relancent la question de savoir qui a besoin du bétail (échange 147).

Si la relation prédateur/proie (lion - bétail) est manifeste, il apparaît aussi que les hommes ont besoin de ce bétail qu'ils surveillent. Cette référence au statut social du groupe massaï grâce à son troupeau restera implicite, alors que les dimensions du statut social, de sensibilité



personnelle ou de réalités convoquées sont nettement avérées dans d'autres parties du corpus (Annexe 803). L'intervention de l'adulte qui trouve cette assertion évidente montre alors la divergence de préoccupation, ce point n'est pas partagé. Le redéploiement axiologique a cependant lieu et concourt à des re-positionnements des événements du récit entre eux, visant à rendre crédible ou valable chacune des interprétations en cours, les faisant devenir d'arrière-plan pour s'attacher à d'autres contenus non encore complètement élucidés. Ainsi, peu de possibilités évoquées sont occultées, elles sont réorganisées ou mises en cohérence. Cette mise en cohérence se manifeste à la fois par des outils de mise en cohésion (renvoi temporel, modifications des temps de conjugaison, précision de l'actant en question, relations de cause à conséquences qui s'organisent, ceci par des validations des propositions possibles avancées et par une fictionnalisation leur permettant de se développer. Cette recherche de mise en cohérence, pour les élèves, se conclura sur l'antinomie qui existe entre la position sociale de gardien de bétail et sur celle de guerrier, bien que le gardien n'en soit pas moins grand (échanges 285-286) mais non reconnu pour ce dont l est à l'origine (la tranquillité gagnée par Yakouba pour le bétail.

Ce travail de réorganisation sur l'axe temporel des événements du récit n'est pas spécifique au thème évoqué, mais il montre des fluctuations et des revirements qui manifestent bien les préoccupations des multiples voix des élèves. Ces voix ne masquent pas les enjeux de mise en cohérence des éléments entre eux. Mais on ne peut à proprement parler de réduction des écarts, on peut tout au plus noter la re-configuration des thèmes en vue de penser de nouvelles articulations aux autres thèmes évoqués, testant des hypothèses et des positionnement d'actions relatives les unes aux autres.

-la thématization de la lâcheté

Nous pourrions de même évoquer d'autres reconfigurations à partir des thèmes questionnant les valeurs et qui est ici indirectement abordé à propos de la lâcheté. En effet, une analyse focalisée sur le thème des valeurs éthiques au sein de cet album est abordée par les élèves à propos de la lâcheté supposée de Yakouba, il s'agit de mieux saisir comment elle se dit. Nous pouvions nous attendre à ce que soit évoqué le courage de Yakouba dans son choix, et c'est la thématique inverse qui apparaît. À quelle occasion et comment évolue-t-elle ? Nous choisissons de suivre le déroulement des propos des élèves en conservant ce qui relève des valeurs, tentant de commenter ce qui est élaboré à chaque étape au sein de ces différentes reprises-reformulation compilées dans le tableau 82 (Voir Tableau Reprises-modifications autour du thème de la lâcheté dans le corpus A.8. Annexe 8, p. 199)

En détaillant plus précisément comment ce thème traverse les différentes interventions de quatre groupes, nous commençons à percevoir des sollicitations de points de vue ou de reconfiguration du récit qui lient les dires des différents actants. Lors de la présentation du point de vue du lion, « Yakouba n'est pas lâche néanmoins il a le coeur pur (échange 72) ». Cette contradiction, probablement dû à l'usage inadéquat (cependant était certainement plus adapté) est peut-être liée à une formulation en trompe l'oeil.

Tentons de reconstruire l'argumentation occultée : Yakouba n'est pas vraiment courageux au sens entendu par d'autres élèves<sup>485</sup>, mais il n'est pas pour autant lâche. Envisager cette lâcheté est possible, puisqu'il part sans avoir tué le lion. S'il part sans avoir tué le lion, c'est parce qu'il a d'autres raisons que la lâcheté pour faire ainsi, c'est parce qu'il a un coeur pur, au sens de généreux, qui ne voudrait pas avoir sur la conscience un honneur volé. L'utilisation de néanmoins cristalliserait la tension contradictoire de ces propos.

---

485 Sous le faisceau de pression au sens de Grunig.

Cette proposition nécessite une redéfinition de qui est lâche, l'ambiguïté portant sur "lui" : le lion dont on vient de parler (échange 106) ou Yakouba ? Ces propos ne semblent pas se conclure par une clarification complète de ce thème, qui sera repris plus loin, mais liant des perceptions de plusieurs actants entre eux. Le point de vue du père est aussi mis en relation avec les actions supposées de Yakouba et son devenir, les deux points de vue de chaque groupe présentant celui des guerriers est mis en relation avec celui de Yakouba. Nous détaillons ceci au plus près des propos des partenaires de façon à mieux comprendre comment ces modifications se déroulent.

Lors de la présentation du point de vue du père, les élèves choisissent de produire un texte hypothétique comme pouvant être intégré au texte initial<sup>486</sup>, le père parlant au fils. L'intervention démarre ainsi :

232 Flo tu as déshonoré ta famille de grand guerrier tu es une poule mouillée tu es banni du...

Le déshonneur du père est rendu par la colère qu'il manifeste à l'égard de Yakouba (ton de la voix). Il est aussitôt qualifié de poule mouillée, c'est un jugement moral porté par le père sur le fils. Plus loin, ce sont les propos de Florence qui sont interrogés.

245 Sad Pourquoi vous avez mis (changement de voix) tu es une poule mouillée je ne crois pas qu'il lui que à cette époque là ils disaient ça / pas envers à son fils / c'est pas très (*brouhaha*)

Si cette mise en mot est contestée par son inadéquation à l'époque (et plus précisément au lieu), le discours suivant de Florence à ce sujet reprend la qualification en cours et l'étend à la famille de Yakouba, recomposant en même temps un scénario avec d'autres actants possibles (tout le monde), donnant une voix particulière à ce monde en train de se moquer.

253 Flo un père en colère parce qu'il peut penser ça puis que après tout le monde se moquera de son fils de sa famille de dire (*changement de voix*) oh bien dis donc sa famille elle est nulle et même pas il peut tu peux même pas ramener un lion son fils dis donc (*changement de voix*) ...

Ce discours est amplifié par Franck, contextualisant précisément la situation en redéfinissant le cadre tribal au sein duquel s'est déroulé le rituel d'initiation, où se joue la reconnaissance au sein du groupe par la réussite à ces épreuves.

259 Francomme pour montrer que euh c'est vraiment un déshonneur et que pour sa famille parce que des tribus comme /à / souvent les familles qui réussissent comme ça les grands guerriers ils sont souvent reconnus

La dimension du déshonneur est accentuée (vraiment avec une intonation très accentuée et avec mouvement de bras appuyé), en reliant ce déshonneur au statut social qui y est lié, par la place qu'occupent les familles en fonction d'une réussite pas explicitée mais qui elle est double : réussite aux épreuves et au sein du groupe. Ces réussites sont liées ; à tel point que c'est la honte du père qui est évoquée par Laurie en parlant du père, comme conséquence du déshonneur en tant que valeur morale :

273 Lau qu'il ait pas trop honte de son fils parce que euh il a passé///.

Lors de la présentation du point de vue des guerriers par le premier groupe, un jugement de trouillard est à nouveau attribué à Yakouba par les autres enfants qui «ne savent pas» (ce que Yakouba a vécu) et qui sont devenus de nouveaux guerriers.

---

<sup>486</sup> Montrant ainsi la diversité des solutions envisagées et l'inscription nécessaire des situations pédagogiques dans des finalités potentiellement réalisables, voire réalistes.

300 Léna les autres enfants le narguent et disent je sais pas / qu'il sait pas se battre c'est un trouillard ce n'est pas un vrai guerrier qu'il mérite pas car il n'a pas eu le courage de tuer un lion parce que non non parce que xxx ils ne savent pas la vérité

Les autres enfants (les nouveaux guerriers) sont considérés, dans le discours de Léna, comme moqueurs à l'égard de Yakouba. Non seulement ils pensent que Yakouba est trouillard, ce qui est explicité comme ne sachant pas se battre, et reformulé comme ne pouvant pas être un guerrier légitime (car il n'a pas réussi l'épreuve). Ces propos éclairent l'échange 259 et se poursuivent par une proposition complexe. Léna ne rapporte plus les propos des nouveaux guerriers, elle parle de la situation établissant une relation entre les enfants et Yakouba : ils ne peuvent pas savoir ce que Yakouba a vécu. Cette dernière proposition met en tension cette organisation discursive, très cohérente jusqu'à présent avec une rupture à cet endroit qui introduit une idée de vérité comme représentant ce qui s'est passé pour Yakouba. Ce propos sera repris à propos de Yakouba comme ayant une « bonne raison » de faire ce qu'il a fait (ce qui n'est toujours pas explicite pour tous à ce moment des échanges), mais qui ne sera pas davantage développé.

308 Sad te euh le langage que vous avez utilisé c'est comme comme un malentendu il est un peu bizarre par rapport à cette époque euh je crois pas que ils diraient trouillard ou poule mouillée ou comme ça

Le motif de l'incompatibilité lexicale apparaît à nouveau, le maître force la réponse des élèves qui précisent que le moment n'est pas spécifié- ce qui est général dans les récits-. Les discours évoquent la pitié (sentiment) que Yakouba aurait eu pour le lion et qui l'aurait « empêché » de le tuer. Plus loin, la question du courage va être reprise mais sous un angle différent.

323 Clo mais c'est quoi par rapport à l'histoire carrément par rapport aux guerriers ce que je ne trouve pas logique c'est que les guerriers pensent que qu'il n'aura pas le courage même de tuer un lion qu'il peut même pas tuer un lion alors qu'en général si on peut pas tuer un lion en général c'est le lion qui est censé te manger

Les propos sont relativisées par la prise en compte de l'enjeu dans lequel se déroule cette situation : il s'agit de tuer un lion, et on peut y laisser sa peau. Ce qui motive cette intervention est un retour au réel. Cette formulation qui claque comme un jugement (c'est pas logique) fait intervenir la réalité (en général) en convoquant des arguments de sens commun mais fondés : un enfant ne pourrait jamais tuer un lion. Cet argument se trouve hors de propos pour les locuteurs qui révoquent l'appel à la logique en lui confrontant la logique des récits qui se moque du réel. Ceci nous montre que dans une communauté donnée, ce n'est pas la force des arguments qui emporte l'adhésion, mais le fait qu'ils puissent être partagés par une communauté ( Halté, 1988).

La peur fait revenir Yakouba sur ses pas, de façon parodique, à partir de scénarios imbriqués.

338 Léo mais imagine que euh il y a deux kilomètres entre la vallée qu'il y a les lions et qu'il dit (*changement de voix et gestes, les bras repliés devant lui*) oh j'ai trop peur bou je reviens sur mes pas

339 Tomou alors il voit un lion et il se sauve

...

341 Donsi le lion il a plus de ... par exemple je vois quelque chose qui est dangereux par exemple je vais pas chercher à aller le voir si là il le tue pas c'est vraiment une poule mouillée car il n'est même pas allé à a rencontre

Des hypothèses apparaissent quant à la dangerosité d'un lion, blessé ou pas, et sur le fait d'être allé voir. L'éloignement du récit à cet endroit peut laisser à penser que les élèves s'imaginent plus ou moins dans la situation à laquelle Yakouba a fait face (je, la relation je-il n'étant pas explicite) et leur choix est ambivalent... le rire masquant alors peut-être la prise de conscience d'un réel danger évoqué à l'échange 323. Dans la présentation du dernier groupe, si le dilemme auquel est confronté Yakouba n'est pas encore complètement assumé, les honneurs (extension du déshonneur du père à l'absence d'honneur du fils qui en est la cause)

ne sont pas pour lui, la chaîne de causalité logique est potentiellement réorganisée pour les guerriers, faisant ainsi état de la différence de statut.

365 Zen Yakouba n'a pas su tuer le lion il n'est pas devenu un grand guerrier il n'est pas il n'a pas eu les supports /// les humeurs (*elle regarde la maîtresse, personne dans son groupe ne réagit*)

366 M les honneurs (*Jennifer prend le cahier et continue*)

367 Jen les honneurs de / que nous avons eu il est devenu gardien de bœufs nous ne pouvions pas rester avec lui car ce n'est pas un soldat comme nous euh un guerrier comme nous (*changement de voix*) c'est tout (*des élèves du groupe précédent lèvent la main*)

Ce qui n'est pas tout à fait stabilisé à la fin des propos :

382 Ant non c'est plutôt eux qui lui disent (*changement de voix*) non lui il est gardien de bétail il a pas réussi à être guerrier il est pas assez bien pour nous bon voilà il s'abaisse pas à notre niveau

La confusion est de savoir qui s'abaisse en faisant quoi, ce qui n'est qu'en voie de clarification, du moins au sein du discours public. Yakouba, d'après les élèves, même s'il a envie de les rejoindre, ne peut aller leur expliquer sa situation : il a fait un choix qui n'est pas celui d'un lâche pour celui qui sait ce qui s'est réellement passé dans le récit.

La reconstruction des imaginaires de ceux qui pourraient savoir ou de ceux qui ne savent pas ce qui s'est passé montre la projection des élèves dans des dimensions fictionnelles partagées. Cette projection met du même coup à distance l'expérience potentielle évoquée. En effet, pour ces élèves, le futur collègue est un lieu où le nouvel arrivant peut être jugé pour ce qu'il n'est pas : un lâche, parce qu'il craint cette nouveauté. Cette fiction opère une validation d'hypothèse : on peut être jugé pour ce qu'on n'est pas, pour des raisons différentes de part et d'autre.

Pour faire le point sur les reprises des thèmes dans ce corpus littéraire A.8, nous pouvons avancer que les thèmes sont présents à plusieurs titres au sein des reprises. Ils stabilisent les énoncés par les reprises strictes auxquelles ils donnent lieu, re-activant la nécessité de tisser des liens entre ces thèmes ou ces parties de thèmes. Mais l'on ne peut directement en conclure à la réduction des lieux pluri-situés comme mise en cohérence des énoncés sollicités. Il y a plutôt déplacement des propos vers des propos plus organisés ou structurés, selon d'autres thèmes interférant avec les premiers, provoquant ainsi des déplacements et un mouvement discursif certain.

Avec l'étude du suivi des thèmes de ces corpus littéraires, nous constatons que les modalités utilisées au cours de ces discours sont complexes et utilisent de nombreux procédés assez élaborés. En tentant d'en faire l'inventaire, nous pouvons citer différents usages qui relèvent de principes divers :

-l'analogie,

-la caractérisation, la spécification, la généralisation à laquelle participerait une extraction progressive du contexte de départ pour une contextualisation dite alors générique,

-la mise en relation des causes à leurs conséquences,

-l'utilisation des causes inverses ou de scénarios inverses pour tenter d'anticiper leurs conséquences,

-la convocation d'hypothèses fictives qu'il s'agit de valider comme autant de scénarios fictifs, comparés à un réel reconstruit, à la manière de simulations,

-le changement des déictiques comme les pronoms personnels montre la mise à distance progressive des sensations et des effets,

-la réorganisation axiologique des valeurs temporelles portées par les verbes, entre autre.

Ces manifestations sont liées à la fois au support présenté (couverture ou texte cité, évoqué) et aux dires des autres, prenant en compte les conditions d'énonciation comme autant de paramètres à mieux définir.

Ce sont ces usages qui peuvent en partie provoquer et ou être à l'origine des hiatus et ou des micro-ruptures.

-Limites au développement de ces thèmes

Le corpus A.5., guidé par le maître en permanence, montre bien la complexité de l'étayage fort des propos qui ne permet plus aux propositions des élèves de se lier entre elles, mais de n'être sollicitées que pour illustrer le sens dans lequel le maître oriente les échanges, sans que soit explicité ce qui valide ou ce qui invalide les propos tenus. Ainsi les écrits deviennent au fil de la séance des prétextes qui ne sont plus alors des textes pour échanger, mais des textes pour illustrer un autre discours dominant (avec beaucoup de difficultés toutefois). Nous pouvons peut-être relativiser ces points délicats dont l'objet n'est pas une critique de la pratique, mais de remettre ces activités en perspective avec le genre du livre roman d'aventure et historique qui a probablement des effets sur les genres de "discours attendu", provoquant ainsi des effets focalisants. En effet, dans ce roman, c'est la relation entre la dimension historique reconstruite et le récit littéraire qui est l'objet d'apprentissages multiples : acquérir des connaissances à propos d'une époque ou d'une série d'événements à partir d'éléments de la vie quotidienne mais originale historicisée qui, en quelque sorte, créent ainsi un arrière-fond historique et découvrir un roman d'aventure. Cette dualité se retrouve au sein de l'album *Yakouba*, sollicitant alors une dimension géographique ou ethnique, mais à un moindre niveau ou à un niveau rendu plus lisible par le fait que le support album de la lecture facilite cette identification pour le lecteur. Le discours « légitime », c'est à dire identifié comme juste du point de vue du domaine référentiel évoqué (la vie sauvage dans un milieu hostile dans un cas, la chasse au lion en territoire massai ou nabi pour l'autre) peut alors sembler être celui de la connaissance à laquelle il renvoie, aucun des deux maître n'y échappe (variation sur la barbe pour le corpus 5, arrêt des échanges sur le bétail par les lions évidents pour le maître entre ce bétail nécessaire pour le lion comme pour les hommes). Si l'on ne peut éviter ces « détournements », ils ne font que pointer chez les uns comme les autres une méconnaissance de la prise en compte de ce qui se déroule réellement dans ces débats, ce qui par ailleurs ne semble pas pouvoir être une connaissance accessible en temps réel. Ces détournements sont-ils évitables ? À quelles conditions ? Nous examinerons la question plus avant.

-Autres limites : l'actant objet occulté des discussion du corpus A.6 ou à peine envisagé: le livre noir, les fleurs de papier. Si l'on peut penser la complexité du livre telle qu'on ne puisse aborder tous les thèmes qui y sont développés (cet album peut être choisi pour être « présenté » à l'épreuve de philosophie du baccalauréat) et qu'il y ait des choix prioritaire visés par l'enseignant, nous pourrions revenir sur l'évocation des fleurs dans ce corpus<sup>487</sup>, qui ne donne lui lieu à aucun développement symbolique alors qu'il y est très directement associé.

### 2. 2. 3. *Reconfiguration possible des dires comme stratégie didactique en littérature*

En conclusion partielle, nous avançons que les reprises modifications ne sont pas suffisantes pour donner lieu à un mouvement discursif interrogeant les finalités ou les dimensions épistémiques des objets proposés à l'apprentissage. Cependant, elles y participent fortement quand elles peuvent, en relation avec les conditions de modification des « contenus » évoqués,

---

<sup>487</sup> Ce que nous ne ferons pas faute de temps.

faire émerger des « objets-problèmes didactiques ». Il nous est impossible de conclure quant à des accompagnements pédagogiques les facilitant, hormis le fait de ne pas détourner les propos des élèves. Encore faut-il que ces élèves aient un usage construit de la langue au service du sens et des significations, élaboré au cours du temps de leur scolarisation, de ce qui peut se négocier dans le cadre des échanges oraux en classe<sup>488</sup>. Nous revenons sur des usages langagiers perceptibles à l'oral, comme pouvant y concourir.

-la thématisation et la description

Des reconfigurations des thèmes permettent aux discours de prendre de l'épaisseur ou de présenter des complexifications. Lorsque les thèmes des saynètes questionnent les élèves à partir de leur expérience, la part relative qui sollicite les actants du récit en littérature, le rôle des actants du récit sont convoqués dans des direx qui peuvent se transformer. Leur évocation, fictive, ne se construit pas lorsqu'il s'agit simplement d'en envisager une description formelle. En revanche, cette description, si elle s'appuie sur des projections d'action hypothétiques ou reconfigurées des direx, si elle interroge la finalité de l'oeuvre, même à des niveaux partiels<sup>489</sup>, elle oblige les élèves à des remises en perspectives. Cette variété invalide ou valide les propositions tenues par les uns et les autres, initiant en quelque sorte une approche argumentative par le biais de comparaisons de scénarios fictifs.

Ces échanges oraux suffisent-ils à garantir l'évolution de l'interprétation des uns et des autres ? C'est l'étude des traces écrites qui permettra d'en prendre en compte.

-genres disciplinaires en construction, s'appuyant sur des séquences descriptives

Faute de pouvoir faire état d'un genre dominant à travers ces corpus (celui de l'élucidation des raisons de dire ?), nous envisageons cette synthèse en fonction de ce que nous avons pu identifier pour chaque corpus.

-Dans le corpus 5, les séquences descriptives relatées sont supposées fonder les choix argumentatifs, mais elles n'aboutissent pas car les descriptions sont détournées de leur intention de départ (confronter des horizons d'attente), l'activité emblématique tant plébiscitée dans la construction de séquences de littérature a perdu de vue ce qu'elle est sensée construire pour le sujet lecteur. Si l'horizon de lecture n'est pas au départ, implicitement mobilisable pour tous les élèves, nous pouvons penser que la séance y a en partie contribué. Ceci questionne les conduites pédagogiques, qui précisent ce qui est communément appelé un « genre » d'écrit (qui est une séquence typologique, pensée comme discursive et suffisante en soi) en ayant l'intention d'aider les élèves.

-Dans le corpus 6, le découpage séquentiel (annexe 6) permet de constater que l'activité descriptive seule était les présentations des illustrations choisies par les binômes en phase 8 transcrite et non présentée), mais n'est pas suffisante pour permettre d'accéder à l'interprétation, quant bien même on ne peut pas dire que cet arrière plan constitutif des échanges n'ait pas son importance<sup>490</sup>. Or, au moment où le débat interprétatif démarre, à la fin de la séance (les dix dernières minutes) nous ne voyons plus apparaître de trace de la prégnance des séquences textuelles descriptives. Nous avons tenté d'explicitier la complexité du recours descriptif déposé dans les illustrations. Il faudrait alors envisager que ce sont les

---

<sup>488</sup> Ce qui ne signifie pas non plus que ces usages sont utilisés par tous les élèves

<sup>489</sup> Nous constatons de ce fait de l'ambition extrême des propositions littéraires faites par les listes d'ouvrages accompagnant les instructions officielles, (*Yakouba* étant recommandé en début de cycle 3).

<sup>490</sup> Travail réalisé préalablement à l'endroit où les transcriptions commencent

relations entre les thèmes développés à partir des éléments descriptifs qui permettent de faire avancer la construction symbolique, appelé pour l'occasion genre discursif interprétatif permettant cette transaction symbolique (ce qu'il faudra reconsidérer). La construction de cette dimension symbolique, même si elle est manifeste pour l'adulte à travers les descriptions des illustrations et leur rapport texte, n'est que très partiellement perceptible pour ce groupe d'élèves, au prix d'un travail collectif de recherche d'inférences très élargies, qui s'emboîtent à la façon d'un puzzle à la fin des échanges.

-Dans le corpus 8, la relation à la description est encore à envisager sous un autre aspect. En effet, si ce sont bien des séquences descriptives qui ont été à l'origine de la remise en cause de l'interprétation Yakouba guerrier vainqueur par l'intermédiaire des illustrations (la flaque de sang sous le lion est aussi décrite comme son ombre et la vue de son visage sur la dernière image<sup>491</sup> fait que les élèves le pensent déçu et triste); nous allons constater que plusieurs fois ce sont des univers fictifs qui sont envisagés sans qu'ils soient toujours décrits. Les séquences textuelles descriptives ne sont pas explicites et apparaissent en filigrane comme faisant état d'étape dans le déplacement envisagé de Yakouba lorsqu'il s'approche du lion puis repart par exemple au moment de l'évocation de sa lâcheté potentielle, reconstruisant un univers possible mais non défini (dans une vallée, au collège). Ces « fictionnalisations » joueraient alors un rôle de prétexte indispensable pour accéder à l'argumentation, où l'intérêt du propos des élèves ne réside plus dans la description, mais dans ce qu'elle permet de faire fonctionner comme projection de scénario, à la limite du prétexte.

En conclusion partielle, nous pouvons envisager que les utilisations des séquences descriptives ne sont pas utilisées à des fins analogues dans les différents corpus scolaires littéraires sollicités. Néanmoins, leur usage participe de la « référenciation » des univers convoqués et de leur finalité au service du discours de l'interprétation en cours. Ces descriptions semblent incontournables pour envisager d'autres univers à convoquer, participant d'un déplacement à construire ou à inventer, du moins à rendre plausible. Elles rendent de ce fait les évocations comparables, non pas dans leur description, mais dans ce qu'elles permettent d'envisager ou de penser, étayant indirectement l'argument.

- Convocation du « je » subjectivé en « je » objectivable

-Dans le corpus scolaire littéraire A.5, l'entrée dans la tâche se traduit par la production d'un écrit, dont l'intérêt réside dans le fait que ces écrits deviennent d'éventuels supports de discussion, le « je » subjectivé déjà objectivé à deux<sup>492</sup> étant susceptible d'être encore plus objectivable par l'expérience partagée de la communauté classe, mais ne peut pas aboutir, la récupération des dires par l'enseignant gommant toute dimension personnelle possible, au point d'en oublier les avis qui n'aiment pas cette première de couverture<sup>493</sup>

-Dans le corpus scolaire littéraire A. 6, le passage du « je » subjectivé au « je » objectivable est tout aussi délicat à percevoir, il fait l'objet d'une analyse à travers les écrits des élèves.

---

<sup>491</sup> Interprétation subjective, certaines analyses de cet album trouvant Yakouba rayonnant d'un équilibre intérieur...

<sup>492</sup> de réelles négociations ont eu lieu à deux, mais chaque dépose de micro près des dyades a donné lieu à l'arrêt des échanges ou à des manifestations particulières (dont un père Noël).

<sup>493</sup> et qui sont le fait de lecteurs confirmés, dont la pertinence littéraire n'est pas l'objet de doute pour la chercheuse...(élève de l'année précédente)

-Dans le corpus scolaire littéraire A.8, le passage du « je » subjectivé au « je » objectivable est un peu moins délicat à percevoir, l'expérience mise à distance apparaît en filigrane, il fait aussi l'objet d'une analyse à travers les écrits des élèves.

- Transformations des émotions en émotion épistémique

-Dans le corpus 5 le plaisir de lire n'est cité que par deux occurrences : « j'aime » ou « le plaisir de » mais n'est pas repris comme motif premier ou essentiel. La convocation de l'émotion pourrait se retrouver indirectement dans la découverte ou l'exploration mais ne provoque pas davantage d'ancrage dans un réel reconfiguré ou dans des fictionnalisations possibles. Les émotions convocables par le biais une transformation des jeunes en adultes par l'apparition de la barbe est limité à son développement externe et physiologique ou ethnique apparent...

-Dans le corpus 6, c'est l'identification au personnage du garçon qui reconfigure l'expérience personnelle comme possible, sans qu'elle soit évoquée comme réalisée. Cette substitution par procuration n'est jamais apparente mais affleure à plusieurs endroits où les usages sociaux des familles ordinaires sont évoqués (retour du garçon à la maison le soir) mais jamais explicitée comme expérience potentielle. Ces reconfigurations narratives mettent à distance l'expérience première de l'élève potentiel convoqué comme sujet (celle d'un enfant comme lui) pour une configuration narrative d'un enfant particulier, celui du récit, qui n'a plus de parents ; ce grand-père représentant le seul adulte dont il dépend. C'est le changement de contexte énonciatif qui va entraîner une re-organisation des données antérieurement connues pour d'autres tentatives possibles soumises au groupe classe. Cette approche renvoie à la notion de contexte (Bernié, Jaubert, Rebière, 2008), non plus local mais générique, de telle sorte que :

« ...construire le contexte de la tâche et résoudre les problèmes d'apprentissage et de conceptualisation qu'elle pose...(132)»,

se réalise indirectement en relation aux notions de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation. Ces contextes se construisent et se modifient au cours de l'activité socio-discursive, pour lesquels il faut se demander ce qui les valide. Ce partage émotionnel reste à l'arrière-plan et interroge. Cette configuration familiale est-elle peu fréquente au point de la masquer, ou inquiète-t-elle car elle serait rendue comme possible puisque connue, même si elle est fictive, dans l'album ?

Dans l'hypothèses de l'évacuation de l'émotion de façon plus ou moins intentionnelle par les enseignants, voulant éloigner du même fait tout jugement de valeur, cette possibilité serait valide pour le corpus A.6. En effet, l'émotion réapparaît en fin d'échange, les élèves faisant état de leur impression de départ puis de leur impression à la fin du travail, mais ce n'est toujours qu'indirectement que cette émotion est sollicitée.

-Dans le corpus 8, la référence à la sollicitation de la sensibilité personnelle comme émotion provoquée est manifeste. Elle vient à la rencontre de l'évocation de valeurs qui ne seront pas apparemment questionnées, ce qui n'empêchera pas que soient convoqués de pair le statut social s'y référant ou la réalité que ce dernier convoque (annexe 830). Pour le corpus A.8, ce sont encore les impressions qui sont sollicitées de façon particulière : au départ de la séance, l'entrée en matière réactualisait les faits en tant que rappel, par la sollicitation des émotions et des appréciations, motivant la définition du cadre de la suite du travail.

Serait-ce la trace d'une rupture entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires ?

-en relation aux jugements



Nous pouvons penser que parmi toutes ces considérations envisagées, peu nous permettent de voir que sont objectivées des rapports tels que ceux de positif ou négatif comme Pouivert les entend. En arrière plan, nous ne pouvons nous empêcher d'envisager les pratiques scolaires comme porteuses d'un certain nombre de valeurs issues du « politiquement correct » à l'école, où les conflits de valeur pourraient exister, mais en dehors de leur pratique (Jey, 2006<sup>494</sup>). Ce point serait à rattacher au point précédent.

-en relation à la notion de hiatus en tant que trace de problématisation potentielle

Au cours de la première tentative d'identification de hiatus, nous avons remarqué que certaines d'entre elles semblaient plus particulièrement pertinentes dans le cadre d'une lecture interprétative (partie 1.2.6. Page 15) Nous tentons ici de les re-situer pour en examiner les nouveaux apports que nous pourrions envisager à cette rencontre en littérature.

Nous synthétisons ainsi ces propositions issues des travaux de Grunig et Grunig (1985) autour de deux idées fortes :

-Une première idée d'altération de l'interprétation, au premier degré, ne permettrait pas de mises en relation (nous pensons au mise en relation thématiques en particulier), provoquant ainsi des incompatibilités. Ceci peut être amplifié, d'autant plus que la co-interprétation, sollicitée à l'école primaire, instaure des rôles d'interprétation plus ou moins majoritaires. En effet, en reposant sur des influences au sein du groupe, des rôles peuvent aussi occuper des position d'évitement, de désintérêt, jusqu'à de la résistance. Ainsi, des incohérences de diverses origines cohabiteraient de fait entre les propos des uns et des autres, ou au sein d'un propos d'une même personne, rapportant des propos autres que les siens. Ceci semble assez délicat à séparer des fabrications, le locuteur intégrant son milieu intérieur en substitution à celui du locuteur, corroborant le manque de mise à distance de l'interprétant et du locuteur, provoquant une confusion. Ceci interroge, alors que la littérature joue sur ce même procédé d'identification partielle et sur sa mise à distance, posant la question de l'interprétation : où commence et s'arrête l'interprétation du texte et/ou en relation aux propos des autres ? D'où l'intérêt de suivre les provenances des propos pluri-situés afin de pouvoir différencier les modifications, d'autant plus qu'il y a proximité.

-Une seconde idée d'altération de la transmission entre entente, interprétation et fabrication repose sur l'occultation de parties lors de la mise en relation du faisceau causal.

Que nous apprennent les manifestations de hiatus notés au sein des corpus scolaires littéraires à ce sujet ? Quelles micro-ruptures pouvons-nous pointer qui éclaireraient ces affirmations ?

Dans le corpus 5, il n'y a a priori pas de manifestation de hiatus relevant de ces registres. Ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas de micro-ruptures à ces niveaux.

Dans le corpus 6, les manifestations de hiatus relevant d'incohérences identifiés ci-dessus sont majoritairement produites par un seul élève Sacha, ce qui donne lieu à un travail spécifique en partie 5.1. 2.

Dans le corpus A. 8, il nous faut effectuer cette analyse qui n'a pas été menée auparavant.

Nous recherchons ce qui peut être identifié comme une rupture dans la succession des énoncés. Cette identification pour ce corpus est réalisée a posteriori, c'est à dire en fin d'analyse des corpus, ce qui modifie probablement le repérage de ces hiatus, dans la dernière lecture, 20 hiatus ont été repérés.

(Voir tableau 14 Manifestations de hiatus du corpus A.8. sur 376 échanges, annexe 8, p. 201)

---

<sup>494</sup> Jey M., 2006, « L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ? », *Repères* n° 33, La fiction et son écriture, 21-36.

Sur les douze hiatus différents identifiés, il y en aurait six ou sept qui relèveraient de l'altération de l'interprétation première ou d'une certaine occultation de parties entre entente, interprétation et fabrication : les échanges 23, 65, 147, 148, 182 (?), 219 et 323.

Pour le hiatus identifié en 23, une première analyse des termes utilisés vise à mettre en évidence les différentes mobilisations des termes en vue de produire des effets, mais montre en fait la complexité du déploiement de l'argumentation utilisée. Pour le propos 23, (annexes 802 à 807) nous suivons le cours des re-formulation auxquelles il a donné lieu, jusqu'à l'échange 117. L'énoncé 23 utilise un segment induisant une logique conditionnée par « si tu ne me tues pas » repris de façon identique, opposant par la suite deux conséquences différentes. A l'échange 39, des variations portent sur les effets du geste et se focalisent sur qui il s'agit de convaincre ; on pourrait penser la thématique comprise à part la maladresse de formulation. Mais la sollicitation du texte lu - en 49, montre une opposition plus nette convoquant des statuts sociaux opposés (grandi ou banni). Une autre variation divergente entre « laisser vivre » et « laisser la vie sauve » à l'échange 78 amorce une restriction mais impliquant l'acteur par son choix moral, donne par la suite lieu à une modalisation (un peu traduisant pour cet élève un début de changement de position). Elle renvoie à la « vraie vie », avec une interpellation en « tu » à l'échange 84, mais traduit plus un essai d'appropriation des termes de l'échange au sens de l'échange courant ou ordinaire qu'une conduite aboutie qui se doit de comporter 3 termes (ce à quoi la proposition répond)... Ces propositions sont finalement reprises en deux tentatives isolées – en 111 et 115 - et consécutives, avant d'être envisagées dans une dernière perspective de statut social, le « mais » jouant ici le rôle paradoxal du « et en plus ».

Cette longue série d'échanges (23 à 117) montre en quoi la convocation au texte relance les enjeux d'interprétation (en 49 avec le texte relu), il n'y a pas risque de paraphrase gratuite mais volonté d'articuler 3 implications du récit, deux alternatives, deux oppositions morales et deux conséquences sociales opposées, vues à travers le personnage de Yakouba, redéfinissant ainsi des enjeux personnels en devenir.

Nous allons tenter de cerner ces échanges en recourant aux stratégies énonciatives en vue de suivre au plus près les transactions auxquelles donnent lieu ces passages, notamment en ce qui concerne les propos repris. Il s'agit alors de croiser deux outils d'analyse simultanément.

(Voir tableau 15 Stratégies énonciatives à partir de l'énoncé 23 concernant la résolution potentielle de cette problématisation annexes 8, p. 202), à propos de l'explicitation des dires du lion)

Pour sélectionner des énoncés à suivre, nous avons repris la trame des échanges et identifié ce qui faisait partie, selon nous des échanges traitant de la compréhension du dilemme qui se pose à Yakouba.

Dans ce tableau sont repris tous les échanges ci-dessus cités, découpés en différentes propositions, observés en vue d'en relever des conventions sollicitées, les passages soulignés identifiant les reprises effectuées (à la différence des tableaux de même composition précédents celui-ci). Est ajouté à ces échanges l'échange 72, supposé lever les ambiguïtés des propos. Selon nous, 26 stratégies différentes apparaissent au cours des 8 échanges en question. 14 sollicitent des contenus, 7 appartiennent au niveau du dialogue, dont 4 à propos des contenus et des dialogues. Nous pensons que les mises sous tension interrogent les contenus en relation à la manière de les dire, ce qui participe de l'élaboration de ces contenus en termes notionnels. Le changement de registre de ces contenus, sur le même « objet problème » à résoudre, par un mouvement discursif, provoque des déplacements de cet objet, sans pour autant que nous puissions parler de résolution, puisque le propos du lion ne semble possible à tenir que selon deux dimensions.

D'autres passages font référence à une logique à l'oeuvre : une logique, comme confrontation aux valeurs de la réalité, citée par Clotilde (échange 323 330) présente des arguments de valeur générale qui seront réfutés, bien qu'ils influent en partie sur les discours. Une autre logique, du récit, pour Sean et pour Franck, est à laisser à une place précise, en dehors du réel, que l'on a pas trop intérêt à interroger dans sa relation au réel (échanges 331, 333). En effet, après un scénario relaté par Chloé où personne n'aurait de chance en face d'un lion, Sean admet que Yakouba peut partir en courant, comme conscience d'un danger. Ceci renvoie en partie aux séquences argumentatives déployées au cours de l'évocation du récit et aux valeurs que ces arguments occupent au sein de la communauté classe.

#### *2. 2. 4. Relation aux séquences argumentatives*

Nous revenons sur les pratiques d'argumentation d'élèves de moins de 13-14 ans , en particulier à propos de développements argumentatifs (Golder, 1996). Ils sont possibles à l'oral, sauf à considérer ces développements comme provenant d'un seul élève de façon cumulée. A cet endroit il serait judicieux de considérer les déploiements argumentatifs utilisés, car ils interpellent la construction d'une rationalité discursive qui sera envisagée en partie 3, et que nous essayons de cerner plus précisément à propos des traces écrites, des traces de marqueurs syntaxiques n'étant pas suffisant pour parler d'argumentation.

#### 2. 3. Relation aux écrits disciplinaires

La vitesse des échanges et la complexité des plans d'analyse venant plus de leur simultanéité que de leur avancée nécessite de s'assurer, pour l'enseignant, que chacun peut s'emparer de la situation et faire des avancées notables dans ses acquisitions. S'il est envisageable pour le maître de suivre les conduites discursives des élèves lorsque ce dernier est relativement extérieur à la situation, cette tâche est plus complexe lorsqu'il assure à la fois la gestion de la classe, l'incitation à la prise en compte de toutes les propositions et l'avancée du contenu didactique. Aussi la convocation de l'écrit comme expression des connaissances de départ, comme outil de travail ou comme production permet de pointer ponctuellement les capacités à s'engager dans un écrit littéraire toujours à définir dans ces situations.

D'autre part, la possibilité de revenir sur des écrits pour l'enseignant offre des possibilités plus économiques que celles des consultations de transcriptions de l'oral et sollicite une mise en mots aux enjeux différents. Ecrire pour l'autre ou avec les autres nécessite une clarté qui ne permet pas le réajustement scriptural immédiat, le soucis de compréhension dépasse le moment présent, sa vocation à être consulté par différents acteurs possibles implique une prise en compte d'un lecteur potentiel plus ou moins identifié ou identifiable.

-Pour le corpus 5

Les textes sont lus et n'ont pas été recueillis<sup>495</sup>. Une étude particulière de ces traces écrites n'a pas été menée. On peut cependant envisager que dans cette classe aux pratiques individuelles très hétérogènes (élèves n'écrivant pratiquement pas seuls - des élèves très à l'aise avec l'écrit personnel), il s'agit avant tout de donner un statut social à l'écrit de travail comme base de lecture, ayant une dimension d'usage collectif.

-Pour le corpus 6,

---

<sup>495</sup> Le travail s'est effectué sur des cahiers de brouillon, au crayon de papier. Les essais de photocopie sont de trop mauvaise qualité pour pouvoir être reproduits.

Une analyse relative a été conduite dans la comparaison de traces en relation à un élève Sacha.

Nous constatons une poursuite des interprétations plus aboutie dans ce groupe désigné au départ comme des petits parleurs en comparaison avec l'autre groupe qui a travaillé selon les mêmes passages, mais pour des résultats complètement différents. L'enregistrement perdu ne permet pas de présenter ces échanges de ce premier groupe, mais dès la présentation de la deuxième double page, les questions interprétatives ont interrogé ce qu'il pouvait y avoir dans ce livre noir et pourquoi le printemps n'arrivait pas. Si l'on pouvait penser la dimension symbolique abordée de façon plus aboutie, il n'en est rien dans les productions écrites. Ce groupe a davantage de résumés mieux organisés d'un point de vue phrastique, mais moins de liaison entre les passages choisis et leurs arguments, moins d'appréciations personnelles montrant qu'ils ont été interpellés par le récit. Est-ce la preuve d'une distanciation ? Nous ne pouvons statuer à ce sujet, nous pensons que la difficulté de la construction d'une dimension symbolique n'était pas l'enjeu visible du travail scolaire proposé a posteriori.

-Pour le corpus 8

Les premières productions réalisées par les fiches de lecture laissent entrevoir l'écart net qui sépare les intentions supposées de l'auteur et les interprétations très factuelles des élèves, la fiche terminale laisse voir une transformation réelle des interprétations des lecteurs sauf pour trois élèves qui ne peuvent statuer exactement sur le sort réservé au lion. Ces élèves évoquent par ailleurs le dilemme qui se pose à Yakouba sans pouvoir toujours choisir. Leurs écrits sont notablement caractérisés par une énonciation multiple, voire incohérente. Lire ne s'apprend pas seul, même silencieusement (Delahaye, 2008, 164).

### **3. Rapports entre pratiques orales et pratiques écrites**

Qu'est-ce qui permet de suivre ces évolutions ? Le premier écrit de travail de groupe montre le peu d'incidence des différents partenaires de l'histoire, tout au plus permet-il de noter que le système énonciatif apparaît globalement cohérent. Mais l'idée de conflit moral apparaît peu ou pas. Le débat interprétatif à visée littéraire aurait alors joué le rôle de déclencheur dans la prise en compte d'intérêts divergents des partenaires. Cette hypothèse est corroborée par le grand nombre de reprises de ces points de vue tant selon des critères visant l'explication ou l'argumentation dans le trace écrite demandée après le débat. Nous développons notre étude.

#### **3. 1. Constats dans le premier écrit de groupe**

Ce sont des constats restituant une partie de l'intrigue, ou développant des appréciations, des caractérisations. Le fait qu'un *lion blessé est plus facile à achever* est souligné dans un des textes présentant le point de vue du lion. La défense du lion apparaît : *Je n'ai rien fait aux humains (le lion mange juste du bétail) pour survivre dans la nature* ; dans l'autre texte, l'explicitation de la fin du récit est cependant partielle (*Et donc je n'attaque plus le bétail car c'est lui le gardien du bétail*). Deux textes concluent partiellement sur la valeur morale de Yakouba (*Celui-ci n'était pas un lâche, lui au moins a un coeur pur... si tu ne me tue pas tu auras le coeur pur*). Dans ce dernier texte, les conséquences « logiques » (donc apparaît trois fois dans ce texte) du destin de Yakouba sont affirmées dans le point de vue des guerriers, plus comme un enchaînement de conséquences et de situations que comme une argumentation construite. Si l'on étudie plus finement ces productions de façon comparative, qui se proposent de présenter le point de vue d'un actant potentiel du récit, nous constatons que ces

écrits sont restreints (4 à 5 lignes, où la notion de valeur apparaît une fois, sans prise en compte d'autres personnages que celui en relation directe, ni d'autres points de vue, il n'y a pas de référence à une situation précise du récit (sauf un groupe), ni aucune raison des choix d'agir des protagonistes évoquée de façon argumentée en relation à la situation.

Cependant, on peut y voir des germes en devenir (Vanhulle, 2001) des caractérisations des personnages, des appréciations, un fait relaté, le choix de la défense du lion, une explicitation partielle de la fin du récit, une approche des valeurs morales, un enchaînement de conséquences plus qu'une argumentation (Annexe 8, p. 207).

### 3. 2. Synthèse du débat

Si nous rappelons succinctement le débat oral, c'est en vue de chercher en quoi il a modifié ces productions de départ.

Ainsi, au cours du débat interprétatif, trois thématiques dominantes apparaissent à travers les différents points de vue (le lion, le bétail et la lâcheté), où les raisons d'agir, contradictoires selon les protagonistes envisagés se font jour, au cours de scénarios fictionnalisés, sollicitant la référence à une expérience à venir mise à distance. Si le retour au texte est sollicité par la maîtresse, la focalisation dominante, en tant qu'événement discursif, est constitué par la découverte de la connaissance partielle qu'ont les interactants de ce qu'a vécu Yakouba.

Nous constatons que des relations sont tissées entre les protagonistes du récit :

-la relation d'enfant à père comporte des obligations qui ont été satisfaites ou pas, mais il n'empêche que le lien filial perdure, malgré l'échec à l'épreuve ;

-la relation entre pairs est basée sur un implicite non partagé (les guerriers ne savent pas ce qu'a vécu Yakouba), ce qui explicite le contexte puis explique le choix de Yakouba et amène à l'argumentation concernant l'acte de Yakouba. En nous référant à ces exemples et à François (1994, 24) nous envisageons une construction de la fiction à partir de réels imaginés ou potentiels, dont la vérité serait en relation à ces points de vue pluriels.

Ces perspectives ne se limitent pas à un exercice de style autour des points de vue, ce travail oral engendre une reconfiguration de l'identité référentielle des personnages du récit ainsi qu'une réorganisation sur l'axe du temps des événements du récit entre eux, notamment à partir des usages de « peut-être » et du conditionnel. Si nous regardons plus précisément les registres utilisés par l'enseignant qui restitue, relance, gère, insiste, demande de mettre en relation, nous pouvons lui attribuer des direx aléthiques (du devoir être à ne pas devoir être concernant le déroulement de la séance, à ce que l'on pense / croit ou ce que l'on croit ne pas être) et aussi déontiques de ce que l'on doit faire ou de ce que l'on ne doit pas faire sans que ces positions de modalisations logiques soient bien stables.

Pour ces mêmes raisons, nous étudions séparément les direx des élèves en tant qu'actions effectuées contribuant à nourrir le débat : les négations donnent lieu à des hypothèses qui sont soumises à vérification, les marques temporelles (futur, conditionnel) réorganisent ce qui a été dit, les élèves renvoient à un savoir collectif émotionnel (peur, colère) , à des généralisations en tant que potentielles argumentations, vers des modalités véridictives qui seraient en être et en pouvoir être.

### 3. 3. Écrits proposés

L'écrit proposé à la suite de la situation orale donne lieu à une négociation de consigne, les productions écrites (20 minutes) semblent accessibles aux élèves sauf pour un élève qui est guidé dans l'écriture.

### *3. 3. 1. Tâche d'écriture réalisée*

Une première observation globale fait état d'une production entre 60 et 140 mots, une dizaine de lignes de format A4, et sont conformes aux attentes exigibles en fin de cycle 3.

Une première analyse en relation aux points de vue sollicités, aux marqueurs logiques, aux sollicitation de fiction ou du réel sont tentées (Voir tableau 16 annexe 8, p. 203). Sept productions sont plus difficilement analysables ( tableau p. 207).

Dans l'ensemble, les points de vue développés sont divers et dépassent ce qui a été dit, mais les résultats sont très contrastés lorsque l'on cherche un lien entre ceux qui n'ont pas beaucoup pris la parole (3 fois ou moins et ce qu'il en est de leur travail écrit) où les traces qui posent des problèmes d'interprétation.

Si l'on s'en tient aux divers points de vue qui participent de la construction d'un conflit de valeur, pour 17 élèves sur 22, c'est un objectif accessible. En effet, la moitié de la classe (12 élèves sur 24) reprend au moins un autre point de vue que celui de Yakouba dans les pensées que ce dernier est supposé avoir à la fin de cet album. 10 élèves explicitent, 5 élèves argumentent et 5 font les deux. Mais plus de quinze reconstruisent des univers fictifs pour organiser leurs propos, et 10 les confrontent à la réalité. Pour 7 élèves, le conflit est clairement exprimé et la clôture de l'album est explicitée pour seulement trois élèves, alors que la confusion ou de des énoncés restent pluri-situés dans 7 productions. Dès lors que trois points de vue ou plus sont envisagés par les élèves , nous pouvons ajoutés qu'ils sont contextualisés par des scénarios, des localisations, des ancrages temporels qui leur donnent de l'épaisseur et qui fondent les justifications évoquées par ces élèves.

### *3. 3. 2. Entre explicitation et explication*

En recherchant plus précisément quelles tentatives d'argumentation sont élaborées, nous relevons que pratiquement toutes les copies font usages de connecteurs dits logiques, sans que toutefois leur usage écrit correspondent à un usage canonique. Que font les scripteurs avec les connecteurs logiques ? Dans 10 travaux, les élèves explicitent en faisant référence à la situation décrite, à des éléments contextuels, plus qu'ils n'argumentent. Les élèves qui argumentent utilisent aussi l'explicitation.

### *3. 3. 3. Petits locuteurs mais scripteurs différenciés*

Nous cherchons tout d'abord à sélectionner dans ces traces celles des plus petits locuteurs, c'est-à-dire ceux qui sont intervenus trois fois au plus. La comparaison de leurs interventions (petits locuteurs) nous interroge : que peuvent-ils écrire en ayant si peu dit ? quels aspects sont évoqués dans leurs textes ? De façon différenciée (Annexe p. 203), ils évoquent des points de vue, le contexte, le texte, l'explicitation ou et l'argumentation, la fictionnalisation ou la réalité. Si des points communs apparaissent entre les dénominations, elles ne sont cependant pas du même registre : le conflit évoqué par Nic (annexe p. 206) touche aux valeurs morales d'une reconfiguration de l'histoire dans un autre scénario dont on peut se demander s'il est en phase avec le récit de l'album, il emprunte une des stratégies de résolution du problème soulevé alors que celui d'Annie touche au choix qui incombe à Yakouba et reste contextuelle.

Cependant, pour pratiquement tous les élèves, il a été possible de s'astreindre à la position de scripteur en relation avec la consigne demandée.

### 3. 4. Dilemme non résolu

Il reste 7 productions que nous soumettons à d'autres investigations en vue de comprendre ce qui est difficile à négocier pour ces élèves, dont deux d'entre eux font partie des petits locuteurs. ( Voir Tableau 15 Comparaison des 7 productions au statut ambigu annexe 8, p. 207) Nous en questionnions sept: évoquaient-elles un point de vue ? Nous avons tenté de les caractériser afin de mieux saisir les traces de difficulté qui pourraient être ainsi rendues lisibles.

En étudiant les énoncés, ils sont pluri-situés ou polyphoniques, mélangeant des niveaux de propos.

### 3. 5. Constats : socialisation des écrits et écrit décalé

Pour terminer sur les relations dont nous pouvons faire état entre dire, lire, écrire et penser en le restreignant ponctuellement entre dire et écrire, nous pouvons faire état de trois constats puis d'une conclusion plus générique qui suivra.

Certains de ces productions sont laissées à l'affichage libre et sont lues à l'occasion de façon individuelle. Elles suscitent des discussions privées ponctuelles entre élèves. La fiche de lecture terminale verra encore 3 élèves dans l'incapacité de clarifier le choix de Yakouba, mais la conclusion implicite sera évoquée dans 7 travaux un mois plus tard. On peut considérer que le travail engagé ne s'arrête pas une fois les productions réalisées et que l'enjeu didactique n'est pas simplement disciplinaire, il est aussi l'enjeu de la construction d'une personne en devenir.

En fin de cycle 3, on peut ne pas dire et s'appropriier ce qui est dit. L'évolution de ce qui est dit à ce qui est écrit prend du temps pour certains élèves . La participation orale n'est pas une garantie d'un changement de position, même si le contenu de l'oral le laisse penser. Argumenter et commenter semblent aller de pair, reposant sur l'expression des émotions par des mises en mots à l'origine de conflits de compréhension et d'interprétation. Ces tensions énonciatives à résoudre, entre sens et signification, relèvent des accès que l'enseignant dévolue aux élèves plus qu'il ne peut les y contraindre. La problématisation, par accumulation de tensions, participerait ainsi de l'appropriation des objets d'enseignement.

## 4. Mouvements discursifs entre le dit et l'écrit

Au départ ce paragraphe, nous nous proposons d'envisager les manifestations des marques de l'interprétation à travers cette analyse de corpus d'activités littéraires à l'école. Si l'on peut considérer que les corpus analysés ne portent pas tous des traces identiques en fonction des axes envisagés, nous pouvons cependant dire qu'il y a une relation forte entre le guidage du maître et les échanges suscités avec les élèves. Nous nous devons donc de considérer dans le paragraphe suivant en quoi ce guidage modifie ou pas le déroulement des échanges, comme notamment dans les corpus scolaires A.1 et A. 5. Nous envisagerons tout d'abord comment le « je » subjectif pourrait être mis à l'oeuvre selon deux entrée : la subjectivation et la centration/décentration.

### 4. 1. Essai de subjectivation

Envisager un sujet lecteur acteur et sujet comme force critique peut s'articuler entre rationalisation et subjectivation, grâce à la négociation et à la médiation. Rien ne dit quels chemins l'élève lecteur peut emprunter et comme l'institution remplit le rôle de l'y guider.

L'élève doit pouvoir tisser des liens entre son expérience et l'expérience du héros, à titre fictif ou en relation avec la réalité. Si :

« Le récit bibliographique [...]rend possible l'émergence du sujet qui ne peut être visible que par un détour par sa vie personnelle (Bertucci, 2007,17). »,

encore faut-il que le sujet lecteur puisse s'emparer de ce qui lui permet de reconstruire, à un quelconque niveau, ce détour. Ce redéploiement de détour expérientiel à l'école convoque le lecteur dans un milieu social qui induit des contraintes, des modèles culturels, des normes produites par cette culture scolaire que l'on ne peut évacuer. Le récit fractionné alors restitué par ce lecteur scolaire se dit à la fois en objet et en sujet du discours, construisant le sujet (et donc lui-même) à travers l'acte de lecture et d'interprétation. L'expérience sociale et la subjectivité sont alors liées. La subjectivation serait la transformation de la subjectivité et de l'expérience immédiate par l'action collective. Le conflit social, porté par le processus de sémiotisation à construire par son inscription dans une communauté porteuse de normes et de formes, renvoie chacun à son vécu, aux discours des autres et aux discours des livres. Cette extraction de l'œuvre, comme un dévoilement personnel, pour qu'il soit connu ou reconnu des autres et de soi, met en tension ces dynamiques, constitutives de ce conflit, pour passer par une prise de conscience entre l'étude de l'œuvre et la mise en mot des affects. Or pour accepter ce conflit potentiel, il est nécessaire que les valeurs portées par les œuvres interpellent le lecteur, afin que pour tous elle puisse participer d'une subjectivation du « je » subjectivé au « je » épistémique<sup>496</sup>, par le biais d'activités et d'outils induits ou pré-construits, par des contextes où le langage est une des conditions de cette transformation. Dans la mesure où le langage n'est pas une simple interface neutre, les dimensions de sémiotisation interrogent à la fois le rapport aux significations, aux autres et à soi. Les contenus en tant que savoir seraient autant de « prétextes » et de moyens permettant de délimiter un contexte variable selon les cadres énonciatifs qui se co-construisent avec chaque élève, ces contextes variables étant tels qu'on ne doit pas exclure une fin qui serait, elle, de l'ordre du processus ou plutôt des processus propres à chacun, les systèmes des valeurs y étant rattachés ne pouvant être uniques. Pour autant, les contextes n'auraient de chance d'évoluer que si leurs objets épistémiques, qui ne sont plus alors des finalités à atteindre et à apprendre, sont des objets à convoquer, et convocables, et qu'ils sont effectivement des objets épistémiques disciplinairement inscrits dans une situation d'enseignement ad hoc en utilisant des médiations langagières. Parce qu'elles sont porteuses en elles-mêmes de micro-ruptures permanentes il faut que l'élève<sup>497</sup> apprenne à solutionner les conflits que le langage porte. C'est de son expérience de subjectivation qu'il constituera un ensemble d'expériences autour d'objets enseignés qui s'organiseront en réseau de connaissances.

Ceci pose inéluctablement la question de l'enseignabilité des disciplines artistiques ou esthétiques, qui montrent alors des spécificités, dans leur construction des objets épistémiques. En effet, comment concevoir ceci pour chaque sujet cependant en relation étroite avec les autres sujets ? L'idée de centration et décentration pourrait éclaircir ce propos.

#### 4. 2. Centration / décentration

La centration sur sujet lecteur considère le lecteur comme premier dans sa lecture. Cette expérience de lecteur scolaire convoque à la fois son expérience des autres lectures, son

---

<sup>496</sup> Qui serait très différent d'un sujet qui ressent seulement

<sup>497</sup> Et plus pour le maître, qui doit en être conscient, les sentir, les faire vivre, les laisser vivre et les faire évoluer ou permettre du moins de les interroger...



aptitude à lire, ses envies, ses réactions les plus personnelles au plan émotionnel comme le lieu même de l'enracinement des premières sensations lectoriales (Rouxel, Langlade, 2004 ), si tant est que l'école les laisse vivre et que ce lecteur scolaire les vive et puisse les dire. Quels sont les indices de cette centration / décentration perceptibles à travers les propos convoqués ?

- en relation la situation de travail

À partir du corpus A.5, la première décentration que l'on peut envisager dans ce corpus scolaire littéraire ne serait pas perceptible dans les dire mais dans la situation de travail installée par le maître où les élèves sont associés par deux pour produire un texte. Ce premier travail d'élaboration d'un écrit peut être considéré à deux niveaux comme décentration : tout d'abord par la négociation imposée de dire à deux (qui n'est pas inéluctable, Clément travaillant seul), et par la nécessité de passer par l'écrit. La discussion a posteriori des écrits convoqués dans les dire aurait pu être aussi sujette à distanciation et/ou à décentration mais ce n'est pas ce qui peut être constaté pour toutes les présentations, elles donnent lieu à des validations partielles ou à la recherche d'indices sur lesquels reposerait ces dire sans les envisager comme permettant une validation de ces dire, si ce n'est à travers l'appréciation du maître quant elle est explicite.

-la centration focalisatrice sur les personnages

Un autre aspect de ce corpus est de ne présenter que peu de référence à une centration focalisatrice sur les personnages illustrés, ils sont en permanence gardés à distance du spectateur et pas une trace de discours ne laisse à penser que cette expérience est sollicitée ou évoquée par un des interlocuteurs.

À partir du corpus A.6, les traces pouvant évoquer des manifestations d'une mise à distance ou d'une centration / décentration sont de plusieurs ordres : les confusions pronominales, les changements énonciatifs, les redéploiements axiologiques,

-les confusions déictiques

L'apparente confusion des emplois des déictiques pronoms personnels « il » regroupant à la fois le grand-père et le petit-fils peuvent être des indices d'une résistance à l'identification du héros potentiel comme le laissent penser certaines fiches personnelles de synthèse de lecture, mais aussi la potentielle substitution des élèves à l'un des personnages ; Su s'identifiant au petit-fils : comme lui, sa préférence marquée pour le froid qui pique la peau du visage et des mains la renvoie à des expériences personnelles de vacances en famille en Lorraine<sup>498</sup>.

D'autres manifestations, que nous n'envisagerons pas, sont possibles :

- Les changements énonciatifs du je au nous du nous au on
- Les redéploiements axiologiques portés par les valeurs temporelles
- Le redéploiement axiologique portés par les valeurs temporelles

- la mise à distance, la distanciation, la centration et la décentration

À partir du corpus A.8, en particulier, différentes centrations sont possibles :

-La centration sur le lion qui occulte celle des hommes ayant tout aussi besoin du bétail

---

<sup>498</sup> Discussion privée lors du retour des feuilles : pourquoi aimes-tu...

-La centration sur Yakouba

-La position de Yakouba ou Yakouba vu par d'autres personnages

Ce corpus étudié nous incite aux réflexions qui suivent. Quelles différences et quelles similitudes envisager entre la mise à distance, la distanciation, la centration et la décentration ? Si l'on considère le sujet comme acteur, partir du sujet au sein d'une activité scolaire comme sujet-acteur au centre de l'action paraît possible. La centration serait alors le moment où ce qui est attendu à l'école est le dire ou le faire où l'acte du sujet en tant qu'inscription de ce sujet comme acteur. Cette inscription apparaît alors par des manifestations corporelles, des signes de connivence, des dire qui sont en permanence interprétés par les uns et les autres comme autant d'indices de la réception du discours des autres et des transformations de ce discours. Cependant, la centration de ce même discours est ailleurs (en position décentrée pour une centration personnelle). La décentration serait une position hors de ce centre, provoqué volontairement ou pas par le sujet. Le processus allant de centration à décentration serait alors un décentrement, un trajet à parcourir par le sujet entre ces deux points. Inversement, on pourrait faire état d'un centrement, recouvrant le chemin inverse. À quoi renverraient alors la distanciation et la mise à distance ?

La distanciation provoquée comme réflexion des émotions dans leur mise en mots (comme ce qui est montré mais aussi ce qui résiste, au sens de François, 2004, 11) ne sollicite alors plus seulement l'émotion en tant que vécue mais comme appui des investigations ou de la réflexion sollicitée. Si cette distanciation est possible, elle est aussi le fait de différents choix de mises en oeuvre, convoquant l'expérience personnelle, mais aussi un travail à deux, un travail écrit, un retour sur les dires ou sur les écrits, sur des textes sollicités. Cette mise à distance demandée par le fonctionnement de l'institution scolaire se réalise par des aller-retours consécutifs utilisant à la fois le ressenti et un questionnement actif à ces endroits du texte des dire et du texte littéraire, pour conduire à cet éclaircissement des textes par la mise en relation des effets convoquées et des raisons de leur convocation, comme l'effet souhaité envisagé précédemment, tant en arts visuels qu'en littérature, voire un effet voulu de l'auteur. Cette possible centration / décentration du « texte littéraire » en particulier, s'appuierait sur les personnages du récit qui ponctue les apprentissages à faire, comme autant de passages sollicités à vivre indirectement par des expériences fictives. Elle demande de prendre en compte des spécificités données par le récit, mais envisagées dans des perspectives différentes à explorer. Ces reconfigurations engagent des données textuelles explicites et d'autres données à inférer. La décentration (Dufays, 2005), ainsi provoquée, tient à la fois de la prise en compte des perspectives connues et de celles anticipées, comme développement d'un espace de liberté au sein duquel des solutions plus ou moins adaptées peuvent se confronter au cours d'actes de décentrement. Cette activité de débat interprétatif à visée littéraire ou à visée artistique, au sens de la délimitation d'un espace et d'un lieu de modalités des interprétations, serait la garantie d'une approche réflexive de la connaissance littéraire ou artistique comme expérience vécue (Nonnon, 2008), mais mise à distance. Il reste à envisager ce qui relève d'une perspective anticipée que nous avons appelé ici approche de fictionnalisation, et qui concourt à cette décentration. La délimitation de fictionnalisation est liée au sens d'une perception en dehors de la situation telle qu'elle existe dans la classe, au moment où les élèves parlent.

#### 4. 3. Approche de la fictionnalisation

À travers les différents exemples de conduites langagières fictionnalisées, que constatons-nous ? Elles peuvent se rapprocher d'expériences, non vécues, qui sont élaborées comme des mondes à part entière, dans lesquels des logiques fonctionnent plus ou moins suivant la

réalité, ces mondes pouvant s'interpénétrer, (comme dans le cas évoqué de Yakouba) ou dans des convocations recomposant la réalité partagée (en arts visuels, corpus 2). Comment les caractériser à partir des différents aspects entrevus ?

Dans les cinq corpus rencontrés, un corpus ne développe pas la fictionnalisation, le corpus A. 5, il se trouve confronté en permanence aux dimensions du réel, soit celui des élèves (par exemple : j'aime le canoë), soit celui du maître (par exemple : l'apparition de la barbe au cours de la croissance et selon les ethnies). Par contre, dans les quatre autres corpus nous pouvons repérer des traces de fictionnalisation dont il nous faudrait identifier les fonctionnements et les finalités. Nous avons émis l'idée que ces conduites langagières pourraient concourir au processus participant à l'argumentation, dont il est temps d'avancer des modalités, non restrictives et uniquement liées aux ressources considérées.

#### *4. 3. 1. Relation aux hypothèses*

Construire des mondes fictifs sollicite une part de création d'un ailleurs ou d'un autre moment, ou des deux, autrement que celui présent au moment de la parole, construit en pensée à partir d'éléments en partie en relation avec le contexte inscrit dans les échanges. Cet univers fictif, envisagé comme possible, porte l'intention d'une mise en perspective pour des raisons à identifier. La présentation d'un hypothétique univers convoqué se construit par comparaison (Yakouba/au collègue), par substitution (les gens du village ils diraient), par transformation (le lion chef des lions qui dirait aux autres lions), par simulation (Yakouba trouillard qui s'enfuit) ou par d'autres modifications. Cet univers fictif est indirectement porteur d'une hypothèse apportant au moment où elle est envisagée une possible réponse à ce qui est interrogé et qui reste généralement implicite.

#### *4. 3. 2. Scénarios potentiels*

Ces scénarios (Bruner) potentiels s'inscrivent dans des formats d'échanges (Bruner), plus ou moins guidés par les uns et les autres, parfois interrogés par les enseignants, permettent à ces fictionnalisations de « vivre », de se développer et de donner à voir de l'imaginaire en train de se dérouler, comme vie possible au delà du réel des contingences matérielles, évoluant pour le besoin ou les besoins de l'hypothèse, tissant des liens entre le contexte initial et un contexte recréé en vue de le faire fonctionner pour montrer, illustrer, exhiber un propos.

#### *4. 3. 3. Visées argumentatives*

Au sein de ces scénarios potentiels, des relations de cause à conséquence émergent en tant que des nécessités et des contraintes rencontrées par le système créé pour pouvoir vivre ou être plausible.

Si c'est la reconfiguration du récit, au fur et à mesure de son questionnement implicite, qui donne lieu à l'établissement de la notion de point de vue dans le corpus A. 8, , il est délicat de penser que ce point de vue existe au départ ou qu'il est à organiser (les écrits de groupe en témoignent). En revanche, nous pouvons avancer qu'au cours de ce travail, des points de vue divergents se sont développés en se confrontant à d'autres points de vue, ce qui nous incite à parler de reconfigurations plurielles quant à la construction de l'identité référentielle des personnages, mais aussi quant à la réorganisation axiologique du récit. Ainsi les dires prêtés au père reconstruisent les façons de penser Yakouba, les dires du lion reconstruisent Yakouba, les dires de Yakouba reconstruisent ceux du lion, les dires des guerriers reconstruisent ceux de

Yakouba. Il est ainsi pertinent de chercher, à travers les dires prêtés à Yakouba, quels sont les relations affichées avec les autres actants dans les traces écrites.

Aussi, la construction d'un point de vue, si elle ne se réalise pas selon des termes canoniques dès l'école primaire, peut-elle être sollicitée dans la mesure où elle est à même de construire le bien-fondé de pratiques discursives élaborées et porteuses de leurs propres contraintes. La présentation de ces points de vue induit des contradictions, des relativisations et des expressions de formes de jugement participant à la construction morale des valeurs en fonction de critères à établir.

Cet exemple ne prédit pas pour autant des suites données à d'autres objets-problèmes, didactiques ceux-ci, à résoudre.

Les recherches de liens entre les propos précédents et le nouveau contexte issu d'une reconfiguration délimitent la viabilité des propositions précédentes à l'aune d'un usage de ces propositions dans un autre contexte, modifiant peu ou prou la détermination de nouveaux contextes et permettant de ce fait des reconfigurations successives d'énoncés. Ces créations fictives ont finalement des modalités d'exister très complexes, offrant à la fois de grandes variations et attestant des multiples logiques qui peuvent être sollicitées. Se trouve cependant interrogée la viabilité des faits littéraires construits et les valeurs dont elles relèvent en regard d'une instance validant des connaissances.

**Le point sur ces conclusions** : si elles semblent séduisantes, il faut se rappeler qu'elles ne sont que le reflet d'une production de données typifiantes et que ces productions sont devenues des objets manipulés par la recherche. Si le souci de clarification est permanent, rien ne garantit que des déformations, des contaminations, des exagérations ou des partis pris ne finissent par éloigner la réalité de l'enseignement de ces approches pour ces doubles raisons. Ces recherches auront toutefois permis d'accorder une plus grande importance aux phénomènes de reprise-modifications qui sont indispensables à l'évolution des contextes énonciatifs en tant que moyens potentiels, à l'origine de transformations dès lors qu'elles permettent l'accès à l'imaginaire. Ces conduites discursives ne pourraient pas se développer dans des cadres où il ne serait pas possible de déterminer des formats négociés d'échanges. Ces entrées disciplinaires interrogent toutefois fortement la scientificité des discours qualifiables d'esthétiques (faute de mieux). Nous tentons de revoir ces corpus à l'aune des sujets, recomposés et typifiés.

## **5. Partenaires et place des partenaires**

Nous ne pouvons poursuivre sans tenter d'envisager les raisons en « vue de et parce que » qui caractérisent l'idéal type des locuteurs (Schütz), sujets indirects<sup>499</sup> de l'étude. Si le préalable intentionnel des actions, comme des actions langagières a déjà été précisé, il convient cependant de les envisager à la fois de façon indépendante mais aussi de concert. A ce titre seront abordés les positions respectives de l'enseignant et les élèves, des élèves spécifiés et les modes possibles d'échanges entre eux à travers la notion de dialogisation, et ce, au sein des différents corpus envisagés.

### **5. 1. En tant qu'enseignant**

---

<sup>499</sup> Mais centraux.

Il est habituel de penser l'enseignant comme une personne qui domine les échanges en référant ce propos au pouvoir, à son rôle, à la position ou à sa place. Il faudrait, pour pouvoir poursuivre sur ce point, envisager en fonction de quoi cette dominance ou domination existerait, et comment elle s'établit, en relation à la position inverse ou complémentaire de celle des élèves.

Si la position d'échange symétrique est reconnue comme celle de la conversation, nous avons aussi envisagé qu'elle n'est pas tacitement, dès l'école primaire de façon explicite et permanente (« on n'est pas là pour bavarder<sup>500</sup> »), mais aussi institutionnellement, celle devant permettre l'accès aux connaissances, dans notre système éducatif<sup>501</sup>. Cette perspective concrétise une rupture avec l'échange symétrique en général, mais dont il serait pertinent de chercher comment cette place d'enseignant s'établit à travers les propos analysés.

### 5. 1. 1. Place de l'enseignant

Nous retenons l'idée de place (Vion, 1995, 179-203), dans la mesure où elle fait référence à un cadres et un espace interactifs et à des stratégies de positionnement au sien du langage. S'il peut effectivement modifier les paramètres de l'échange, sa position institutionnelle n'est pas simple à plusieurs titres.

Exemple issu du corpus A. 1. 1 échanges 18 à 20, page 21:

18	Sam	pourquoi des asperges
18	X <sub>1</sub>	ben
19	M	est-ce que ça change quelque chose si c'est des asperges / vous aviez préparé proposé autre chose je crois / alors essayez avec autre chose que des asperges/// ( <i>Les trois élèves modifient l'installation.</i> ) ça marche /// alors vas-y /// alors il est installé comme tu voulais /// c'est / alors cette fois -ci

En effet, les manifestations de hiatus que nous relevons nous permettent de penser qu'elles ne sont pas cristallisées dans une apparition du dire des élèves et que le maître peut aussi en être le véhicule. Ainsi, les manifestations de hiatus présent aux échanges 18 et 19 ne renvoie à aucun des usages précis décrits auparavant. Il fait état d'une occultation et d'une transformation à la fois, au sens d'un détournement, et n'est pas isolé (en étant repris à l'inverse en 73), le autre chose se transformant en une chose, est la consigne se réduisant à installer au sens de poser. Nous pouvons même penser qu'il relève de stratégies systématisées, comme dans le corpus A.5.

Mais ce n'est pas le seul lieu où il apparaît, la consigne étant un produit langagier très particulier en tension permanente entre les différents niveaux de gestion de la classe (gestion des savoirs, gestion de l'autorité, gestion matérielle<sup>502</sup>), ce qui apparaît de façon manifeste dans ces productions de données.

### 5. 1. 2. Consigne et place institutionnelle des personnes

Si nous avons déjà envisagé les contraintes multiples qui incombent à l'enseignant, nous allons tenter de développer un point particulier qui peut cristalliser les déroulements des séances en relation à la consigne dans le corpus A.1.1 et A1.2 puis par extension aux autres corpus analysés. En effet, les multiples variations qu'elle subit demandent plus ample analyse

<sup>500</sup> À tel point que parler en classe est compris comme bavarder par Sandrine, renvoi au corpus A. 3. 4.

<sup>501</sup> Dont l'expression la plus directe en tant que restriction à une consigne serait "on parle à l'école avec des phrases".

<sup>502</sup> Ces gestions pouvant oeuvrer de concert.

à deux niveaux, le premier concernant la consigne elle-même dans les extensions auxquelles elle peut donner lieu et dans un second temps à travers les modifications qu'elle peut subir au cours du travail scolaire envisagé. Un autre point reste à envisager, celui de la nécessité pour le maître de faire avancer le contenu de l'enseignement et des choix qu'il serait amené à faire quant à l'utilisation ou non de ce qu'il peut pointer comme rupture potentielle. Ceci sera tout d'abord envisagé au sein du corpus A.1 puis par extension aux autres corpus si possible.

### 5. 1. 3. Variables intrinsèques aux consignes

Si l'on peut penser que la consigne de départ du corpus A.1.1 en arts visuels est identique à celle du corpus A.1.2., il y a en quelque sorte deux facteurs qui en font une consigne modifiée : la précision du genre attendu comme celui de défendre sa production et celui compris par les locuteurs comme défendre son propos, les locuteurs privilégiés devenant les locuteurs potentiels par une sorte de hiatus faisant prendre à l'interlocuteur la place de locuteur (et qui relève de la fabrication envisagée en 5.1.2.). En suivant les consignes formulées et reprises par le maître (nouvelle annexe 1), on ne peut que constater des reprises qui ne vont pas toujours dans le sens d'une clarification de celle-ci.

En effet, la tension énonciative se manifeste à différents endroits, liée à l'omniprésence de la consigne ou aux focalisations autour de thèmes tendant à se différencier, au sein des deux corpus.

La première, liée à la consigne du maître reprise 15 fois en corpus A.1.1 et 10 fois en corpus A.1. 2 dans de multiples aspects, irrigue les deux corpus. Cette tension, liée à l'étayage du maître dans le premier corpus, montre une collectivité en « nous », partie intégrante des productions et de la question à résoudre. Nous la rapprochons de l'idée de co-énonciation (Rabatel, 2007).

Exemples issus du corpus A.(1) et A.1.(2)

68 (1)M comment montrer notre repas préféré      26 (2)M ...vos aliments que vous préférez  
40 (2) M on peut le voir comme

Dans le second corpus, ces focalisations s'accompagnent d'une mise à distance progressive par un traitement en « on » des présentateurs eux-mêmes, suivie d'une interpellation des locuteurs privilégiés en « vous » par le maître et en « ils » par d'autres élèves. Ces changements de langage modifient les enjeux d'intercompréhension par des positionnements énonciatifs en aller-retour, attribuant des statuts d'absents / présents, qui ne partagent plus de la même façon une même partie des énoncés, comme élaboration de construction de points de vue.

Des ajustements aux effets discutables révèlent un décalage entre les intentions respectives. En regardant ce que chacun des protagonistes essaie de signifier et de comprendre, nous constatons des initiatives conjointes d'ajustement entre les partenaires, initiatives qui traversent les énoncés de motifs éloignés (entre échange 5 et 6 jusqu'à 67 pour Bruno, présents sur les deux corpus). Chacun comprend plus ou moins la nécessité de rétablir « l'équilibre interactionnel », construisant ainsi le contexte de leur nouvelle énonciation.

Exemple : extrait Remise en perspective du corpus A.1. 2 (ajout de 66).

échange	locuteur	extraits de l'échange	modification	registre convoqué
5	Bruno	comment montrer que /que/que/ quel est notre repas préféré	Mise en scène sollicitée sous forme de problème à résoudre	Montrer façon différencié de faire

échange	locuteur	extraits de l'échange	modification	registre convoqué
6 .....	Maître	comment montrer notre menu ou notre repas préféré c'était sous forme de question c'est ce que tu voulais dire	Reprise différenciée (synonyme)	demande de confirmation Adéquation contrôlée
66	Maître	.../// comment est reposée la question puisque la question à laquelle vous deviez répondre c'était / qui peut la redire // qu'est-ce que c'était le problème à résoudre là /// non //le travail que vous aviez à faire c'était quoi / si tu le marmottes on ne t'entends pas vas-y Bruno		
67	Bruno	comment montrer notre menu préféré	Reprise de 5 et de 6	ajustement

C'est le cas des réactualisations ou emprunts de mots précédents entre menu et repas. Repris par Bruno, ces mots sont cités auparavant par le maître, puis repris dans les deux formulations successives par le maître avec un / le repas. Pour Bruno, nous avançons qu'une partie de ses préoccupations est liée à la consigne, au sens d'avoir à « répondre à » et à « répondre de » puisqu'il présente le travail de son groupe et qu'il sera ou ne sera pas validé à cette aune. Que la consigne varie est une source de questionnement s'il ne constate pas que ces reformulations ne font que la préciser et non pas la modifier entièrement –ce qui arrivera, mais plus tard-, ce qui nécessite pour Bruno un ajustement permanent au fil du discours des uns et des autres.

Exemple : L'échange 107 du maître dans le corpus A.1.2 pointe ce qui vient d'être plus avant :

107 M pour conclure j'aimerais bien et puis on va s'arrêter là pour aujourd'hui qu'on réponde à la vous avez essayé de répondre à la question comment peut-on montrer son repas préféré quel est le travail là produit par ces groupes d'élèves qui correspond le mieux ou est-ce qu'y a des différences à donner entre celui-ci de Bruno et de Max et celui de vos trois camarades de tout à l'heure sur le coussin //est-ce que vous comprenez ma question est-ce que quelqu'un peut la répéter ma question Nic

Le constat manifeste de reprise des éléments de la comparaison pour avancer vers une conclusion -qui précède les éléments rappelés- et sa reconfiguration sous forme d'une nouvelle question montre le décalage entre les intentions du locuteur (clarification du discours) et la délicate situation de l'interprétant qui se retrouve en face de telles situations.... Confusion dont le locuteur -le maître- semble avoir conscience, mais partagée par Nicolas, sommé de répéter la question. L'ordre dans lequel les propos sont avancés auraient donc bien un rôle facilitant la représentation des attentes respectives.

Des dessins divergents des uns et des autres s'articulent cependant autour d'énoncés communs qui avancent au fil du discours comme reconfiguration permanente des dire en étroite relation, ce qui pourrait avoir des prolongements dans ce qui serait conjoint à cette consigne en déplacement concernant le contrat didactique, mais de façon implicite cette fois-ci, ne pouvant tenir ce contrat comme établi une fois pour toute. Ainsi, ce contrat ne devrait pas simplement s'adapter mais se transformer, voire se modifier de façon singulière comme il va en être fait état par la suite.

#### 5. 1. 4. Consigne et variables externes

Une autre réflexion mérite d'être envisagée à partir de la consigne en considérant que celle-ci puisse elle aussi être re-configurée par le développement du travail. En effet, les modifications

apportées à la consigne de départ à la suite de la précision du genre discursif attendu vont aussi s'accompagner de différentes modifications quant à ce qui est demandé. En effet, lorsque le maître intervient pour recentrer le débat en cours, de nouveaux critères de prise en compte des productions sont rendus visibles.

Exemple du corpus A.1.2. Échange 56 :

56 M qu'est-ce qui est très très différent entre la production que on nous a présenté tout à l'heure avec le coussin des aliments en boîte là qu'on pose dessus et votre travail là maintenant euh Maxime

À compter de ce moment, ce n'est plus présenter son travail qui est demandé ni réagir à ce qui est présenté par le second groupe, mais établir des liens entre les deux présentations en tant que différences. On se retrouve devant un changement radical de consigne dans la mesure ou c'est en comparant les deux productions qu'apparaissent à la fois les spécificités de chacune mais aussi en quoi les unes et les autres reposent sur des mises en scène différentes.

Exemple du corpus A.1.2. Échanges 133 à 137

133 Sa y a aussi que notre production c'est en trois dimension et l'autre elle est toute plate  
134 To oui mais ça c'est leur choix  
135 M tu trouves que c'est leur choix mais que c'est pas là la différence ( ?)  
136 X' ça ça fait trop la Joconde  
137 M oui tu préfères le choix en trois dimensions xxxxxx chut bon là ça va ils commencent à bavarder on va s'arrêter chut

Ainsi l'évocation du travail en deux dimensions émerge après la comparaison des deux productions. Cette émergence de notions plastiques synthétise les expériences vécues en fin de travail.

- Ce n'est qu'à l'échange partir de l'échange 130 du deuxième corpus que se résout partiellement l'adéquation à la consigne du premier corpus sollicitant une production. L'installation présentée en premier lieu peut accepter n'importe quel aliment, sans que pour autant abordée l'idée de présenter plusieurs aliments.

Exemple du corpus A.1.2. Échanges 127 à 131

127 M donc toi tu préfères quelle  
128 Ti moi je préfère celle-là parce que je sais pas (désignation du menton l'installation au coussin)  
j'aime bien  
129 M qu'est-ce qui change  
130 Ti déjà je trouve que eux ils ont pu mettre n'importe quel aliment cela a marché donc déjà là c'est difficile de faire ça là dis donc  
131 M alors que ça marche quelque soit l'aliment alors xx chut

Cette évocation va être reprise plus loin. Pourquoi envisageons nous le fait d'un impensé ? La trace permettent de développer ce propos résiderait dans l'échange 56 . Le maître emploie les termes suivants :

56 M (...) la production que on nous a présenté tout à l'heure avec le coussin des aliments en boîte là qu'on pose dessus (...)

on peut inférer que ce pluriel marque pour le maître l'idée d'une possible composition de plusieurs boîtes sur le coussin. Or ce scénario virtuel, s'il a été envisagé, n'a pas pu se réaliser en raison de la complexité à faire tenir les objets en équilibre sur le coussin tout en les centrant. Nous constatons ici une interprétation divergente de la proposition faite par les élèves entre le point de vue de l'enseignant et le point de vue de certains des élèves ; marquant l'origine d'un hiatus inscrit de plusieurs façon dans les traces langagières. Par



ailleurs, ce hiatus déjà pointé quatre fois va re-apparaître une dernière fois à la fin du corpus qui se clôture ainsi :

Exemple du corpus A.1.2. Échanges à

138 Max            Méli<sup>ssa</sup>  
139 M            Méli<sup>ssa</sup> peut-être pour conclure  
140 Mél mais euh moi je trouve que quand même la vôtre elle est mieux réussie parce que ici ce n'était pas un repas nous on avait dit le repas préféré  
141 X            ouais  
142 Mél qu'ici c'est qu'une boisson et tout à l'heure il y en a plein  
143 M            c'est aliment préféré eux donc ils ont répondu à la consigne quel est l'aliment préféré  
xxxxx bon on va s'arrêter parce que il y en a qui parlent tous en même temps alors je m'arrête

Or à ce moment là, dans le second corpus, comment faire prendre en compte d'un retour en arrière permettant de solutionner en partie ce hiatus qui a parasité les échanges ? Nous pouvons cependant noter que c'est la même élève qui avait pointé ce hiatus et qui n'avait pas été écoutée, qui participe à la clôture de la séance en représentant une certaine modification de ces propos. En effet, dans le corpus A.1.1 son propos est légèrement différent.

Exemple re-cité, corpus A.1.1; échange 100

100 Mel et pourquoi pas deux objets /// deux objets différents ça fait aussi comme l'autre avec deux objets ça ressort pas très bien noir ça va avec tout /enfin mais pas le doré

Entre temps, des modifications altèrent les propos de Méli<sup>ssa</sup> au point de transfigurer son état des lieux, revenant sur ses propres propos émis au cours du premier corpus, référant son jugement à la supériorité de la consigne. Si Méli<sup>ssa</sup> est capable de montrer son désaccord en revenant au moment de la clôture (Mondada et Pekarek Doehler, 2000), elle ne peut tenir les tensions en perspective jusqu'au bout. Ceci questionne à notre sens les objets épistémiques qui se construisent, du moins pour Mélanie...et ne sont pas sans renvoyer aux interrogations de la construction identitaire et des rapports aux savoirs, en parallèle aux scènes de « Mélanie, viens au tableau... (Blanchard-Laville, 2002). »

- Si la volonté apparente de dire ce que l'on préfère en précisant pourquoi ne peut permettre d'avancer dans les outils notionnels développés, c'est peut-être justement par cette absence de traitement de l'objet épistémique comme ayant de côtés positifs et négatifs supposés construire un jugement plutôt que simplement de l'énoncer. Ce point que l'on pourrait considérer comme aveugle bien souvent des activités scolaires est effectivement évoqué mais comme préalable. Ce moment serait comparable aux gestes de présentification (Marlair, Ronveaux) du domaine à envisager, coupant ainsi tout point commun avec le registre du personnel des dire qui pourraient suivre ; comme si évoquer valeurs et jugements en terme de j'aime ou je n'aime pas par exemple suffisaient à déterminer les contextes des futures énonciations à envisager. Or ce travail d'énonciation considéré parfois comme celui des a priori qu'auraient les élèves est un objectif à part entière, nous convoquons à ce titre le corpus A.5.

Prenons-en pour première preuve l'oubli de la position inverse je n'aime pas dans la consigne, qui a nécessité l'intervention explicite mais à titre individuelle d'un élève auprès du maître comme pouvant être admise en tant que telle. Sans l'intervention de Cédric, qui témoigne d'une grande accessibilité du maître au cours des 20 minutes de ré-ajustement qu'il va s'employer à faire, et en quelque sorte l'obtention de la permission de, comment cet élève aurait-il pu s'inscrire dans la consigne ? La présenter d'emblée comme double aurait-elle modifié les échanges ? Puis comme deuxième preuve, le passage à la trappe de ces appréciations négatives de la couverture sans l'intervention du même élève :

## Exemple du corpus A.5 échanges 159 à 168, annexe 515

159 M chut chut chut chut bien les cahiers étant maintenant fermés tu t'assois correctement s'il te plaît nous allons donner la parole quand même aux non (le maître se déplace pour regarder sur des cahiers il en fait re ouvrir certains Clément D se lève)

Et enfin comme clôture ce qui en est dit par le maître :

160 Céd D non ce livre ne me plaît pas car il n'a pas l'air intéressant je n'ai pas l'impression qu'il y ait beaucoup d'action je préfère les livres comme Star Wars ou Narnia (rires)

161 M non ce n'est pas marrant

162 Céd D et en plus la couverture n'est pas passionnante

163 M alors il faudrait que tu expliques pourquoi elle n'est pas passionnante justement

164 Céd D bien parce que moi je préfère des trucs style je sais pas moi euh

165 Em euh tu l'as dit style Narnia

166 Céd B d'action

167 M Cédric d'accord d'action mais là aussi c'est d'action aussi bien (la discussion repart)

168 M bon alors je vais vous lire allez on range les trousseaux les règles tout ça et on écoute (...)

Si Cédric n'est pas convaincu qu'il peut y avoir de l'action dans ce livre d'après la couverture, qu'est-ce qui a pu l'en convaincre dans les propos de l'enseignant ? Le fait de le croire sur parole ? La seule garantie de la prise en compte que l'on puisse constater de l'intérêt suscité par les propos de Cédric, c'est la reprise immédiate des discussions au sein des groupes de travail. Visiblement, les échanges y sont la plupart du temps liés à ce qui vient d'être dit. Rien n'en donne la preuve lors de l'enregistrement du groupe dans lequel a été déplacé le micro, les échanges entre les élèves s'arrêtent à ce moment. A la suite de cette discussion, l'introduction du livre va être lue par le maître sans aucun commentaire, ni retour sur l'activité. L'absence apparente de prise en compte des objectifs épistémiques, confirmés au cours de l'entretien, sont liés, selon l'enseignant, à un temps de réalisation de l'activité plus long que celui qui était prévu. Ce n'est pas sans nous interroger sur la lisibilité des intentions enseignantes auprès des élèves.

De même, il faudra beaucoup de temps pour faire évoquer à nouveau la valeur morale de lâcheté évoquée de Yakouba au sein du corpus A.8.

### *5. 1. 5. Anticipation des manifestations de hiatus*

L'enseignant, en même temps que les élèves, a plus ou moins conscience des obstacles ou des lieux de rupture qui émaillent les propos. Mais il se trouve aussi devant les choix qu'il doit assumer : faire avancer les apprentissages au sein du déroulement du savoir institutionnel, doublé d'une contrainte issue de la gestion de la classe. Aussi comprend-on la complexité qu'il y a à se saisir d'une reprise, d'une piste à suivre ou de reconfigurations à solliciter. Qu'est-ce qui nous permettrait d'appuyer cette proposition ?

Un vaste ensemble d'analyse de pratiques issues de terrains ordinaires ou quotidiens- terme dont il faudrait se méfier pourrait laisser à penser qu'effectivement, le peu de structuration des séances ne permet pas d'être efficace. Ce serait négliger la difficulté à suivre le processus de construction des connaissances d'une part et d'autre part penser qu'il suffit de didactiser les pratiques au sens d'une instrumentation pour qu'elles soient effectives partout. De ce fait, il faudrait envisager l'idée de pratiques plus élaborées ou mieux informées didactiquement, sans que pour autant on puisse apporter directement la preuve de la supériorité en terme d'efficacité d'apprentissages de ces séances. Chercher les raisons de dire correspond-il à expliciter les objets épistémiques ?

La place de l'enseignant n'existe pas sans la place des élèves, aussi nous en préoccu- nous.

### 5. 2. Place de l'élève / des élèves

Nous nous devons de différencier ce que l'ensemble des élèves peut jouer comme rôle au sens d'une collectivité reconnue. Nous identifions, au sein de certains de ces groupes, des individus. Au vu des échanges et des critères pris en compte, ils montrent des profils singuliers. Nous abordons les productions de ces élèves singuliers et la caractérisation de ces singularités.

### 5. 2. 1. *Élève singulier dénommé Sacha*

Cette approche, sans recouvrir l'étude de cas, questionne, portée par l'étude compilée d'un suivi particulier au cours de pratiques orales et écrites, l'oral et identifié au cours de ce corpus comme étant « convoquée<sup>503</sup> » plus ou moins directement au moment de ces manifestations de hiatus (pointés par \* dans la colonne du nombre des échanges) et de ces micro-ruptures, issues de la conception des écarts entre des registres (pointés par #) . Nous avons aussi envisagé l'idée d'un mode de fonctionnement de certains élèves qui convoquerait ces hiatus plus fréquemment que d'autres élèves (pointés ° en annexe 6).

Pourquoi se focaliser sur cet élève ? Ses interventions fréquentes (19 sur 146 échanges), en font un locuteur incontournable, qui manifestement sait converser, obtenir un tour de parole et utiliser différents registres d'énonciation. Ce qui nous interroge, c'est la construction des savoirs visés (la dimension symbolique comme rapport entre la vie de l'arbre et la vie du grand père). Or cette construction symbolique, a priori explicitée à sa douzième intervention, est remise en question cinq interventions plus loin.

(Voir Tableau 610 Échanges compilés de Sacha en fonction des stratégies énonciatives, annexes p. 143)

Visiblement, si nous prenons des indices mettant en tension le conflit en cours d'évolution, nous pouvons constater que les éléments sont présents :

-L'implication témoignée par les renvois négociés est présente, une réelle impression de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation semble poindre à travers tous ses propos, ce qui semble très prometteur, ces « opérations » intellectuelles n'allant pas de soi, surtout de la part d'un même élève.

-Il y a bien un conflit d'interprétation, une tentative d'explicitation de son point de vue, l'établissement d'hypothèses. Cependant, il reste complexe d'interpréter la cinquième intervention qui utilise une analogie en vue de construire des contenus dialogués. Mais qu'est-ce qui différencie Sacha d'Aïssata ? Aucun échange n'articule plus de deux propositions en s'appuyant sur ce qui vient d'être dit. Cet élève tente de s'appropriier les contenus, identifié comme fondé par les usages précédents, sans forcément arriver à lier tous les registres y concourant.

-L'objet de transaction est identifié, mais très indirectement quant à la manière d'y accéder. La douzième intervention, de loin la plus aboutie montre que les inférences accessibles ne sont pas stables (remises en question à la dix-septième intervention, alors qu'on pouvait penser les interventions ancrées dans les jugements (j'adore). Or ces jugements, pas explicitement reconnus comme permettant de délimiter les objets enseignés, en font des univers annexes...

Les dimensions développementales à peine esquissées de cette étude nous interrogent doublement, car cet élève est actuellement en grande difficulté au collège, après deux propositions de maintien non acceptés par la famille. Ce n'est pas l'investissement qui est en question, ni un déficit de compétences ponctuelles, ni une opposition au système éducatif,

---

<sup>503</sup> En précisant bien que le hiatus ne peut lui être attribuée, il est au concours de circonstances complexes.

mais d'après ce qui n'est que dit et jamais écrit un déficit de compréhension en général. Est-ce déjà repérable dès l'école primaire ? Qu'est-ce qui participe de cette compréhension ?

### *5. 2. 2. Stratégies répétées en tant que procédé*

D'autres élèves sont plus particulièrement repérables, et pour des raisons différentes dans ces lieux particuliers. En reprenant les études comparées des corpus A.6 et A.8 qui se déroulent dans la même classe, nous pouvons en extraire quelques aspects que nous ne généraliserions pas mais qui pourraient orienter la réflexion :

-Antoine est le spécialiste des retours à la conversation, il est pourtant porteur d'un grand ensemble de propos négociés, mais presque absent des contenus dialogués ou des propositions dialoguées. Il participe de ce fait à l'élaboration de bon nombre de situations dynamisantes, sans pour autant en retirer un usage de l'oral participant à la construction des contenus pour lui. Ce qui est confirmé par la production d'écrits pluri-situés et dont les enjeux sont loin d'être explicites pour lui.

-Corentin est en permanence sur des registres où l'irruption est un mode privilégié de manifestation. Des discussions informelles de couloir font penser en pointillé qu'il est en permanence en train de réfléchir à une situation familiale qui le réoccupe beaucoup et toutes les discussions sont pour lui le moyen d'y apporter une solution, ce qui interfère avec les propositions scolaires.

-Le corpus 8 montre des élèves particuliers qui traquent ces écarts, comme Sadia, et qui les utilisent pour lever des ambiguïtés. C'est d'autant plus remarquable que cette élève est la plus jeune de la classe, et ses soucis de compréhension et d'inquiétude ont effectivement donné lieu à un contrat établi avec les parents de poser des questions précises sur ce qui se dit lorsqu'elle a l'impression de « perdre pied ».

-Nous n'écartons pas la possibilité d'une réflexion aboutissant à la mise en oeuvre d'un outil à cet endroit, outil réflexif ou mesure des écarts entre les intentions respectives, que nous comparons à une perspective dialogique des discours, à une dialogisation des dires.

### 5. 3. Recherche de la validité des objets épistémiques travaillés en classe

La validité de la démarche s'inscrit aussi dans l'interrogation d'une mobilité conceptuelle sous-jacente et dans sa relation aux critères de validité des recherches en sciences sociales en fonction des critères établis par Garfinkel (1967, trad. 2007), en tant que lecture critique de nos pratiques d'enseignant.

#### *5. 3. 1. Rationalité scientifique des dires et relation aux pratiques réelles en classe*

Aborder la rationalité d'une réalité quotidienne dans la vie de la classe peut sembler un questionnement incongru, mais il est pour nous crucial de considérer ce point comme incontournable, quelle que soit l'expérience sociale envisagée. Garfinkel, dans les ethnométhodes (1967/2007, 412-413) hiérarchise les niveaux de convocation de l'expérience individuelle en rendant compte de la scientificité potentielle des propositions faites. Au départ des intentions de Garfinkel, il y a la question de la distinction entre les intérêts de la vie quotidienne et les intérêts de la théorisation scientifique dans le cadre des études sociologiques (ibidem, 410). Cette question recouvre à nos yeux une question de distinction proche : celle de l'écart qui sépare le sens commun du quotidien du sens commun scolaire, c'est à dire ce qui est mobilisé à des fins et avec des moyens différents de ceux de l'usage ordinaire en dehors de l'école, mais aussi à l'école. Cette construction, si elle ne s'adresse pas

particulièrement à l'école, offre du moins la possibilité de nous faire comprendre ce qui séparerait l'école des pratiques « ordinaires<sup>504</sup> », en dehors de l'école.

Une autre raison nous incite à pousser l'investigation dans ce domaine de la rationalité des dires, c'est l'apparente omniprésence des raisons évaluatives qui avancent masquées à travers les dires des enseignants, et qui sont plus manifestes dans le second corpus en arts visuels. En effet, c'est aussi dans ce domaine que les écarts avec les pratiques sociales de référence sont aussi les plus importantes, et nous interrogeons à ce titre les sollicitations des préférences qui sont faites à la fin de nombreux corpus des disciplines à « visée esthétique<sup>505</sup> », qui font partie de la culture humaniste et nous semblent intelligible du point de vue des sciences sociales.

### 5. 3. 2. *Fiabilité et véracité des propos des élèves*

Pour envisager ce qui permettrait d'établir la fiabilité des dires, nous nous référons aux ethnométhodes développées selon Garfinkel (1967/2007). Les usages hiérarchisés et caractérisés des pratiques scientifiques<sup>506</sup> sont proposés par Garfinkel selon des niveaux codés de 1 à 14 ; les usages de niveau 1 (catégoriser et comparer) à 10 (différentes raisons des choix exprimés) et sont, pour l'auteur, de l'ordre de la vie quotidienne et ou du sens commun. La théorisation scientifique, comme standard de l'action idéal, opératoire, ou comme réciprocité de la pratique réelle sont de niveaux supérieurs à 10, c'est à dire « supérieur » à ce qui relève de la prise en compte des différentes raisons fondant des choix réalisés. Considérer comment la rationalité est questionnée à l'école dans le cadre de cette recherche, c'est nous référer au corpus analysé, nous recherchons ce qui en fait état . Par exemple :

- en littérature

Lorsque se confrontent les différentes raisons évoquées que pourraient avoir les actants d'agir comme ils l'ont fait<sup>507</sup>, l'évocation par un élève (Sean) du bien fondé d'autres interprétations reconnues possibles, alors que son groupe n'y avait pas pensé, sont identifiables à ce niveau de rationalité 10. De nombreuses traces de cet ordre sont décelables dans ce travail : les différentes façons de répondre à la consigne, les différentes raisons pour le père de ne pas témoigner le moindre mot affectueux à l'égard de son fils, les différentes raisons pour lesquelles Yakouba ne peut rejoindre les autres enfants devenus guerriers.

- En arts visuels

Ces mêmes analyses peuvent être étendues au corpus scolaire en arts visuels, lorsque les élèves évoquent les différents aspects de l'étrangeté, du « bizarre » de la production présentée en second, sans pour autant que ce propos donne lieu à des apprentissages notionnels strictement disciplinaires en arts visuels<sup>508</sup>. Un autre constat est à signaler à propos

---

<sup>504</sup> Nous doutons que les pratiques ordinaires existent, les pratiques étant toujours le fait d'individus singuliers dans des conditions singulières, pour des raisons singulières.

<sup>505</sup> Cet emploi devenant à la fois bakhtinien et vygotkien, si tant est que ces deux approches puissent être envisageables.

<sup>506</sup> Le document source est consultable ci-dessous.

<sup>507</sup> La référence faite concerne le corpus A 8 à propos de l'album *Yakouba* (Dedieu, 1994).

<sup>508</sup> Nous nous demandons par ailleurs ce qui serait « appris » dans ce second corpus en arts visuels en terme notionnel en arts plastiques, si ce n'est la construction d'un certain discours scolaire argumenté, convoquant des notions plastiques en arrière-plan.

des situations d'enseignement.

La plupart du temps, dans les exemples cités, la délimitation du cadre de l'activité imposé par la situation d'enseignement rend possible ce discours comparatif comme dans le cas de *Yakouba* par des tentatives de configurations des dire des actants potentiels. Ces reconfigurations se prolongent par l'appropriation des élèves de leurs propres dire en littérature ; de même qu'en arts visuels. Ce n'est que dans ce cadre que ces propos se développent ensuite au titre d'un dire qui serait privé mais rendu publiable en milieu scolaire, oserions-nous dire. Ce « niveau de rationalité de 10 », le plus complexe du sens commun, serait possible en classe, mais seulement s'il prend appui sur des situations qui le sous-entendent. Nous constatons que ce que nous entendons par sens commun en contexte scolaire est beaucoup plus complexe que le sens commun ordinaire, dès lors qu'il est sensé donner lieu à des apprentissages. L'émergence de ce sens commun n'est en rien lié aux situations ordinaires mais à des situations très construites où l'enseignant attribue un pouvoir à la parole. Il est sensé faire avancer le savoir collectif dans une perspective disciplinaire convoquant conjointement un ensemble de connaissances notionnelles disciplinaires ainsi qu'une exigence de discours relativement identifiée ou identifiables par les élèves (défendre sa production pour le corpus A, justifier de la construction symbolique pour le corpus 6, donner son point de vue en tant qu'un des actants pour le corpus 8).

Les « niveaux 11 (compatibilité des fins et des moyens, relation avec la logique formelle), 12 (clarté et netteté sémantique), 13 (clarté et netteté « pour elles-mêmes<sup>509</sup> ») et 14 (compatibilité de la définition de la situation avec le savoir scientifique) » dessinent alors en pointillé ce qui interroge le champ de la didactique de la littérature ou des arts plastiques. Ces niveaux seraient ainsi ceux de la problématisation et concerneraient une construction plus abstraite, questionnant le rapport aux réalités et à la réalité du monde vécu, pour une approche intériorisée, aux propriétés réflexives dénommées de secondarisation des pratiques, mettant alors en relation expérience psychique interne, externe et intrapersonnelle (Brossard, 2005, 198-1999). Nous cherchons à travers les expériences étudiées en classe, le suivi de ce qui pourrait être des prémisses de ces niveaux de rationalité, sans pour autant pouvoir témoigner de ce qui renvoie à chaque individu en lui-même.

#### 5. 4. Point de vue dialogique

Il faut à ce titre préciser ce qui est entendu par dialogique et tenter de préciser ce qui en fonderait les similitudes mais aussi les différences pour considérer les relations étroites entre dialogue et dialogisme.

Les êtres en relation étant potentiellement des enfants devenant des élèves et des adultes maîtres, ce qui est mis en commun engloberait ce qui est à savoir. Chacun, locuteur ou interprétant, peut y occuper des positions diverses au sein d'échanges observés et analysés, considérés comme textes déroulés dans une communauté construisant ses modalités d'échanges au fur et à mesure de son existence. Les particularités des échanges oraux, fugitifs dans le temps et aux multiples dimensions de réalisation sont ici limités aux textes, mais considérés dans leur contexte d'énonciation. La recherche nous a fait y relevé des traits singuliers et les représenter comme réponse à une demande sociale visant à clarifier des déroulements d'interactions scolaires orales. Si nous ne proposons pas de développement à ce sujet, nous avons pu néanmoins en montrer des traces.

#### 5. 5. Stratégies privilégiées à l'école

---

<sup>509</sup> Les guillemets sont de Garfinkel.

Si l'on a déjà précisé que la conversation, en fin de cycle 3 et en terme disciplinaire, ne permet pas de voir en quoi il y a apprentissage, force est bien de reconnaître que les échanges proches du « café du commerce » existent bien en classe, mais on peut douter que ce sont ceux-là seuls qui permettent la construction d'un savoir conçu comme approche de notion disciplinaire ou de savoir convoqué à l'école.

Par contre, ce qui différencie une conversation d'une focalisation thématique à visée d'apprentissage / enseignement ou de la maîtrise d'un discours de l'activité révélateur de la discipline reste une de nos préoccupations majeure.

A l'école, comme ailleurs, chacun des protagonistes à la fois signifie et comprend par des mécanismes subtils plus ou moins directs. Dans la mesure où des fonctionnements idéal-typiques sont envisagés, ce sont parfois des mécanismes de rétro-compréhension, tenant compte des initiatives conjointes des partenaires, qui traversent les énoncés et qui demandent de considérer le discours comme une toile tramée au gré desquels des tissages se tendent de façon plus marquées. A tout moment, chacun comprend plus ou moins partiellement la nécessité de rétablir « l'équilibre interactionnel » (Jacques, 1985, 51) permettant la progression du discours bien qu'elle n'ait pas été prévue initialement, comme réciprocité des partenaires en vue d'une complémentarité du discours partagé, construisant ainsi le contexte de leur énonciation. Si le but des interlocuteurs est commun, s'installe alors une co-référence fondant la relation. Cette relation peut alors être dialogique, dans une communauté d'appartenance, où ce qui se parle réfère à un monde à dire. Ce dialogisme se conçoit alors comme une énonciation, prise dans un interdiscours, selon des modalités diverses. Les contrats de discours se différencient selon des critères à établir. Par exemple, nous citons les conduites plus ou moins fictionnelles qui ne peuvent se déployer sans s'ancrer dans l'imaginaire des êtres en présence.

Conjointement, nous nous interrogeons sur la désignation du terme dialogue employée fréquemment dans le cadre scolaire, et sa valorisation au sein des pratiques langagières. Il dénote certainement à la fois de la relation qu'on souhaiterait symétrique, et se focalise sur un objectif unique, dans ce cas :

« ...ce n'est pas une parole de plus, mais une manière de mettre à l'épreuve la parole d'un usage social et les effets possible de la parole (Jacques, idem, 65). »

Nous avons tenté de suivre des lieux de passages des différents niveaux de discours ne présentant pas que des lieux de transitions vers le dialogue. À travers les exemples convoqués, nous pensons fondée l'hypothèse d'un discours homogène désigné comme dialogue comme étant à la fois celle d'une activité discursive relevant de l'ordre des savoirs en tant que contenu focalisé, et ne pouvant exclure un certain nombre de paramètres de son énonciation (sa forme, les conditions de sa réalisation, de ses finalités, etc.). L'approche construite questionne à la fois la connaissance qui convoque des liens indirects rendus plus explicites, et de lieux où cette parole émerge. Lorsque la parole questionne cette connaissance, elle en montre des écarts entre des usages attendus et avérés, ou des mises en cohérence impossibles. La notion de hiatus joue le rôle du schéma et de l'outil imbriqués, dans une volonté de représenter divers accès à ces connaissances scolaires, en prenant en compte la spécificité d'un plurilogue à l'école dans l'espace interlocutif à baliser. Les phénomènes de hiatus ne sont pas à cet égard des endroits neutres. En effet, rapportés à ce qui vient d'être précisé, ces phénomènes de hiatus sont des lieux de mise à l'épreuve des activités discursives au sein d'un dialogisme qui reste à préciser.

### **Partie III. INTERPRÉTER ET COMPRENDRE À PARTIR DE LA NOTION DE HIATUS**

Dans cette dernière partie, nous allons interroger la démarche présentée à la lumière du chemin parcouru, divers, de ses tenants et de ses aboutissants : quelle valeur peut-on attribuer au travail scolaire de la notion de hiatus en relation aux contenus notionnels disciplinaires ? Le questionnement peut se décliner en trois axes :

Le premier axe, focalisé sur la notion de hiatus, conçue en tant qu'un révélateur plus ou moins perceptible, fait état d'un écart entre les sens et les significations. Il différencie la situation de l'action langagière mais aussi l'activité et l'action langagière.

Nous allons nous expliquer quant à ces choix en développant en quoi les phénomènes de hiatus contiennent des dimensions différentes à travers ses deux définitions successives, sa perception plus ou moins effective et sa résolution éventuelle.

Le deuxième axe interroge la validité de notre démarche et renvoie d'abord aux questions élaborées au départ de ce travail. Aussi reprenons-nous le fil de la présentation de la première partie en envisageant point par point les réponses que nous apportons autour des points suivants qui n'ont pas été abordés précédemment :

- En quoi la validité de l'objet est-elle effective et quelle est sa rationalité fonctionnelle ?
- Quelle est la relation de l'objet d'étude aux outils construits pour l'identifier ?

La validité de la démarche s'inscrit aussi au sein d'une interrogation de la mobilité conceptuelle sous-jacente et dans sa relation aux critères de validité des recherches en sciences sociales, en fonction des critères établis par Garfinkel (1967, trad. 2007), en tant que lecture critique sur nos pratiques de chercheur.

Le troisième axe interroge les rapports au langage au sein de l'institution scolaire:

- En quoi les genres d'activités scolaires participent-ils d'un effet renforçant, facilitant ou entravant l'acquisition de connaissances et ou la construction de rapports au langage, à travers la notion d'action langagière ?

Nous poursuivons ce questionnement en envisageant les rapports entre des situations scolaires, des genres d'activités scolaires et des genres de discours scolaires, par le biais des actions langagières réalisées à l'école.



Un retour sur les pratiques scolaires du point de vue de l'enseignant clôt cette démarche. Cette lecture, particulièrement impliquée, revient sur nos propres pratiques et précise en quoi les instances du dire scolaire comportent des renvois à nos propres valeurs morales à travers la sollicitation du langage à l'école.

## Chapitre I Dimensions plurielles de la notion de hiatus

Le choix délibéré d'une notion aux contours flous, le hiatus, caractérisée diversement, renvoie cependant dans tous les cas de figure envisagés à des échanges pluri-situés<sup>510</sup>. Ce constat, très fréquent lorsque les échanges sont systématiquement étudiés en tenant compte des stratégies énonciatives construites à partir de Jacques, nous fait craindre que ces micro-ruptures concourent à la dilution des manifestations du hiatus dans tous les phénomènes langagiers, attestant de la *fuite du sens*<sup>511</sup> dans le langage.

Le langage devient ainsi un lieu privilégié d'observation à l'endroit de ces phénomènes de hiatus, prenant en compte ces micro-ruptures, qui sont pour le moins paradoxales si elles sont récurrentes. Il est pertinent de savoir quels effets les énoncés pluri-situés produisent, selon les stratégies énonciatives utilisées à ces endroits. Si les manifestations de hiatus sont plus ou moins apparentes et délicates à identifier, et que ce phénomène de hiatus est à prendre en compte en tant qu'un effet cumulé, ces micro-ruptures, inévitables et omniprésentes, au fil des conduites langagières scolaires, s'ajoutent aux manifestations de hiatus apparents à ces endroits. Les suites données à ces lieux repérés ne sont pas identiques. Trois poursuites langagières liées à ces hiatus (en dehors de l'extension potentielle de la notion de hiatus à d'autres phénomènes ou micro-ruptures) : l'absence de prise en compte de ces manifestations de hiatus, un simple pointage et l'éventuelle résolution de ce hiatus, au sein des interactions sociales à l'école.

Pour expliciter ceci, nous envisageons succinctement un retour sur les conditions de manifestations de ce phénomène de hiatus, ses caractérisations et sa résolution dans certains contextes, à travers des analyses de cas.

Ainsi l'évolution de la caractérisation du hiatus, entre le sens premier de hiatus phonologique, le sens sémantico-pragmatique<sup>512</sup>, le sens donné au sein des analyses conversationnelles ou interactionnelles, participe-t-elle de sa construction théorique. Cette notion de hiatus, dans sa dimension de manifestations différenciées du phénomène de hiatus, est mise à l'épreuve de la pratique. Ainsi, au sein des situations scolaires et à partir d'une synthèse des résultats de l'étude, nous évoquons la résolution de ces tensions à l'endroit d'une problématisation. Un retour sur les données psycho-linguistiques fondent nos approches développementales à ce sujet.

### 1. Définitions successives : des sources aux micro-ruptures

La notion de hiatus, perçue à travers de notre sensibilité et issue de l'exercice de la pratique professionnelle, correspond à une recherche de ce qui peut être à l'origine de des obstacles rencontrés<sup>513</sup> par les élèves en face d'obstacles, au sein des pratiques orales en particulier.

Si l'on considère que la construction des savoirs scolaires relève de l'action des élèves et de leurs dires à l'école, une des préoccupations majeures de l'enseignant est de chercher comment faire pour que tous les partenaires des échanges agissent et disent de façon concourante. Ceci afin que la construction de l'objet d'enseignement se transforme en objet enseigné ou d'apprentissage. De ce fait, et dans cette acceptation de l'intervention des élèves,

---

<sup>510</sup> La qualification de pluri-situé est établie à partir des textes de Jacques (1988 et 1985), élaborée en tant qu'outil d'analyse des stratégies conversationnelles, développées en partie 2, et analysées au chapitre 3 au point 2. Pluri-itué renvoie à différents niveaux des stratégies énonciatives, horizontalement ou verticalement.

<sup>511</sup> C'est aussi le titre du livre de Grunig et Grunig (1985), qui a nourri une grande partie de nos réflexions.

<sup>512</sup> Si nous pouvons nous permettre un tel raccourci.

<sup>513</sup> Nous nous intéressons à la fois à ce que ces difficultés montrent et à ce qu'elles génèrent.

la prise de parole des élèves est plus fréquente et moins organisée que dans des usages traditionnels, car moins gérée par le maître. Ce qui peut se traduire par des malentendus langagiers plus fréquents, ou par l'émergence d'obstacles non identifiables a priori. Ainsi, la volonté d'identifier au plus près ces malentendus<sup>514</sup>, ces difficultés, ces obstacles nous permet a posteriori d'envisager comment et pourquoi des choix, dans les tentatives de définition, participent de l'évolution de la notion de hiatus. Sa caractérisation est d'abord développée en référence au champ de la linguistique et de la sociolinguistique puis dans d'autres directions, complémentaires selon nous.

### 1. 1. Élaboration d'une caractérisation linguistique

Nous caractérisons d'une façon générale des phénomènes de hiatus par une approche lexicale puis syntaxique. Une rupture potentielle des échanges interroge une éventuelle construction référentielle considérée comme un préalable aux conditions d'un échange réussi. La co-référence est nécessaire à la poursuite d'un échange en vue d'apprendre. Puis, l'organisation axiologique du déroulement des événements relatés est, elle aussi, étudiée. Ensuite, une caractérisation thématique à travers des mouvements discursifs participe à la construction des savoirs. Nous terminons par une caractérisation énonciative qui étend la notion de hiatus à celle de micro-rupture.

#### *1. 1. 1. Caractérisation lexicale*

La caractérisation de la notion de hiatus comme un malentendu d'origine lexicale<sup>515</sup> est certes identifiable dans les travaux d'étude réalisés. Les incompatibilités lexicales relevées dans un premier temps<sup>516</sup> ont cependant de multiples raisons d'être, sans pour autant permettre d'établir des fonctionnements langagiers exclusifs. En effet, plusieurs interprétations concourent à expliciter des ruptures de sens et ou de significations qui caractérisent alors des manifestations du hiatus. Ainsi, la superposition des paroles, des sauts de termes, des confusions liées à des proximités phonétique ou sémantique sont possibles.

Dans un second temps, la recherche de ces manifestations de hiatus lexicaux montre qu'ils sont plus fréquents à des moments où l'étayage ou la médiation de l'enseignant est moins forte. L'étayage plus ou moins relatif ne témoigne cependant pas à proprement parler de séances d'enseignement et ou d'apprentissage notionnel disciplinaires.

Que le lexique défaillant ne fasse que peu l'objet de reprise dans ces situations générales, conçues par les enseignants comme des tentatives plus ou moins informelles ou semi-formelles<sup>517</sup>, conforte le choix que ces enseignants adoptent, en laissant la priorité à l'élève ou aux élèves de parler et d'échanger, bien que ce registre devienne porteur d'ambiguïtés par ailleurs. Ce constat interroge le statut de l'enseignant en tant que représentant de l'institution, qui aurait selon les moments des rôles différents à jouer par rapport à ce registre langagier : si la correction optimale n'est pas réalisable en permanence, la mesure de sa progression vers

---

<sup>514</sup> Le terme est employé avec réticence, le malentendu pouvant privilégier une dimension d'analyse qui recoupe le sens commun à la fois en privilégiant ce qui s'entend aisément et la péjoration (mal). Or il ne suffit pas de « bien entendre » pour évacuer ce malentendu.

<sup>515</sup> L'origine lexicale est la plus souvent envisagée comme étant ce qui est à la source des difficultés des élèves (cf. Rapports de l'ONL 2005 et 2007). Voir les constats du point 6.3.3. Des réalités de la lecture scolaire.

<sup>516</sup> Nous pouvons renvoyer à la synthèse qui en est faite en partie 2 Chapitre 1 au point 3. 2. page 169.

<sup>517</sup> Les situations formelles ou informelles ont été évoquées dans la partie 1 chapitre IV point 7. 2. 1. page 143.

davantage de précision est délicate à contrôler<sup>518</sup>. D'autre part, la recherche exhaustive d'une précision lexicale interroge tout autant.

#### - Précision lexicale contre-productive

En revenant sur une compilation à l'endroit des manifestations lexicales relevées comme celles d'un hiatus, quelques constats nuancés s'imposent quant à l'importance relative des conséquences, voire moindre, d'une telle manifestation lexicale.

En effet, il n'en est plus de même lorsque des indices lexicaux modifient la trajectoire des objectifs d'enseignement de départ ou qu'ils entravent en partie un apprentissage, voire un objet à enseigner.

Ainsi, le corpus littéraire A. 5 considéré comme dirigé, n'est pas étayé par les nombreuses et longues interventions du maître vers un objet potentiellement épistémique, et n'évolue pas quant aux notions discursives visées ou supposées (la construction d'un horizon d'attente).

Ainsi, le déploiement des sous-rubriques lexicales autour des personnages figurant sur la première de couverture du roman historique, à l'oeuvre dans le corpus A.5 de littérature<sup>519</sup>, bien qu'il permette un affinement remarquable des termes (la barbe et ses prolongements, les vêtements), concourt à d'autres objectifs que ceux contribuant à la constitution d'un horizon d'attente élaborant des possibles littéraires (l'enjeu de la séance reste implicite<sup>520</sup>). Les perceptions de détails descriptifs sont renvoyés à une perception que nous situons au niveau des affects et ou d'une connaissance encyclopédique, avec parfois une sollicitation à des renvois littéraires évoquant le genre de roman par opposition (ce n'est pas de la science-fiction). Nous affirmons que ce travail descriptif réduit l'expression de la pratique descriptive à sa dimension la plus restreinte et la plus factuelle, sans lui attribuer un quelconque enjeu littéraire, tout en construisant une illusion référentielle<sup>521</sup>, au sens propre du terme.

Toutefois, ces manifestations du hiatus étudiées, ayant une origine lexicale parasite ou reposant sur des enjeux descriptifs distants des enjeux cognitifs de départ (l'enjeu de départ est sans suite ou sans finalité dans la réalité de la séance), est présente, mais de façon différente au sein d'un autre corpus disciplinaire. Dans le corpus scolaire en arts visuels<sup>522</sup>, la non-équivalence des termes entre le plat (un seul plat) et le repas (plusieurs plats) n'est pas identifiée par le maître alors qu'elle est effective pour les élèves (il y a distorsion d'intérêts respectifs). Le phénomène de hiatus, s'il est rattaché à des termes du lexique au départ, n'est pas seulement lexical, il est, selon nous, rattaché aux enjeux du dire en relation à l'objectif notionnel de départ qui est perdu de vue. Ce constat interroge trois dimensions qui nous apparaissent liées :

-les constructions des objets épistémiques de la discipline en tant qu'objet d'enseignement, le rapport entre le genre de l'activité scolaire proposée et le genre de discours identifié comme

---

<sup>518</sup> Les retours de l'enseignante dans le corpus 7 à propos du budget sont à ce titre l'illustration des limites que l'on peut proposer.

<sup>519</sup> Le corpus A.5 est plus particulièrement révélateur de ce phénomène reproduit plusieurs fois.

<sup>520</sup> Cependant, les élèves ont adhéré à la séance, ils ont tous produit seul ou à deux un texte correspondant à la consigne, qui a été présenté et plus ou moins discuté, ce qui est une réussite aux yeux du maître, et en partie fondé d'après la chercheuse connaissant les élèves.

Ce qui peut être interrogé, c'est la suite donnée aux activités qui s'enchaînent : le prologue est lu en clôture de la séance sans plus de suite alors qu'il permet la confrontation aux attentes effectives des élèves...si c'était l'objectif visé.

<sup>521</sup> En effet, la description des objets du discours ne remplace pas la fonction des objets dans ce discours. Nous traitons plus loin de l'épineuse question référentielle à part entière.

<sup>522</sup> Ce hiatus est analysé au point 5. 1. 4 page 288.

s'y rattachant, ainsi que la question de l'absence de validité du travail réalisé par les élèves et le maître. Ces perspectives seront reprises plus loin.

- Une précision lexicale soumise à la question des élèves

Nous avons abordé en pointillé l'inadéquation lexicale comme une composante possible des manifestations du hiatus, dont la position inverse, témoignée par l'exigence d'une adéquation lexicale, est parfois l'objet de négociation. Il convient de s'interroger sur le sens de cette précision lexicale.

C'est notamment le cas lorsque des enjeux extérieurs s'ajoutant à la perception textuelle font émerger l'inadéquation ou l'incompatibilité des thèmes précédemment envisagés. L'apparition de contraintes relatives à la situation précédente provient d'une mise en relation nouvelle : il s'agit ainsi de répondre à une question restée implicite qui devient explicite. Par exemple, l'explicitation de ce qui met en valeur le repas, ou la signification des adieux re-interrogés, par le biais des relations entre ces thèmes abordés font apparaître des tensions. Ce nouveau contexte discursif, qui devient conflictuel, impose alors une délimitation plus précise des termes utilisés auparavant. Ce moment négocié donne ainsi lieu à une configuration particulière qu'il s'agira d'examiner plus loin et que nous nommons problématisation<sup>523</sup>. En effet, une mise sous tension apparaît, en tant que cumul de ce qui est représenté et partiellement compris à partir des données textuelles en littérature, et des représentations liées aux pratiques de référence sollicitées à cet endroit du texte littéraire. Adieux familiaux, parenté et usage des repas renvoient à des pratiques sociales de référence qui vont intervenir dans ces débats.

Les manifestations lexicales ne sont pas les seules à devoir être considérées, la syntaxe est elle aussi interrogée.

### *1. 1. 2. Caractérisation syntaxique*

Nous relevons des traces de rupture langagière par méconnaissance du fonctionnement syntaxique, en particulier d'un oral qui n'aurait pas des modalités de réalisation identiques à celles de l'écrit quant à la construction d'une argumentation, disciplinairement différenciée.

Exemple : corpus A. 1. 1. échanges 78 à 82

78 Aïcha moi ce que je voulais dire c'est que quand il y avait les asperges et maintenant quand il y a la canette c'est une boisson préférée ça fait boisson préférée mais ça correspond pas

79 M oui mais ça correspond quand même pas à la consigne oui chut Aglaée

80 Agl moi je parle de la canette parce que ça refait xxxxx ça refait

81 M Aglaée va être obligée de se répéter parce qu'il y en a plein qui chuchotent / recommence s'il te plaît

82 Agl je préfère déjà la canette parce que d'abord on peut mieux la centrer et qu'en plus comme ça on a un aspect un peu brillant ça peut le mettre en valeur ensuite ça reprend ce qui est sur le coussin noir en plus ça le fait ressortir/ tu

Ceci prête à confusion pour l'adulte, ce dernier recherchant une articulation des propos en relation à sa logique<sup>524</sup>, alors que la logique sollicitée ici est de l'ordre du similaire ou pas (entre la présentation de la boîte d'asperges et la présentation de la canette), les deux lectures de «quand il y avait et quand il y a » ne portent en réalité pas sur deux successions. C'est une comparaison entre ces deux choix qui est amorcée, et qui reste étouffée selon nous par la

<sup>523</sup> Nous différencions cette problématisation d'un simple questionnement, ce qui sera précisé dans cette partie 1.3. 2. page 309.

<sup>524</sup> Nous pouvons penser la logique de l'enseignant basée sur une causalité explicite.

relation à la consigne tronquée (ça ne correspond pas). C'est la dimension sémantique qui prime sur les usages syntaxiques choisis, l'enseignant restant sur sa logique de relation à la consigne. Ce dernier n'explique cependant pas pourquoi cette proposition ne convient pas.

L'élève ou l'enfant a, lui, un usage très souple des « décrochages », sa logique est davantage articulée sur ses préoccupations, même si une seule des dimensions de l'échange est satisfaite à chaque intervention. En 78 le rapport à la consigne est sollicité sans être achevée par Aïcha, en 82. Aglaée reprend une partie de l'échange 78 en relation à la mise en valeur, sans tenir davantage compte de la consigne.

Devant ces tentatives partielles, délicates à interpréter, le maître se contente de reprendre la relation à la consigne qu'il ne précise pas non plus en 79. Ce statut quo est en partie invalidé par la contestation du propos, pensé comme similaire, qui va suivre, mais qui est en réalité réduit par la substitution du mot repas par le mot plat. Cette consigne, incomplète, entraîne la comparaison entre deux objets : la canette et les asperges (l'emballage). Une reprise d'Aglaée explicite la mise en valeur de la canette mais qui n'explique plus la contrainte en relation à la consigne<sup>525</sup>, confirmant qu'un seul argument peut être géré par les élèves. Nous revenons sur ce point en précisant qu'un seul argument peut- être pris en compte dès lors que le second n'est pas du même ordre (entre discours argumentatif et discours injonctif). Aglaée montre bien par la suite qu'elle est capable d'associer plusieurs arguments.

Ceci est d'autant plus complexe que se superpose à tout ce corpus la réduction du mot plat au mot repas qui entrave les échanges, d'autant plus que le discours argumentatif initial indirectement sollicité glisse vers celui de l'évaluation.

Nous incitons à la plus grande prudence quant à la prise en compte de caractérisation, ces variables ne pouvant se relativiser qu'en fonction d'enjeux discursifs doubles : l'explicitation de la mise en valeur et la relation à la consigne, engendrant des tensions multiples que nous développons. Nous revenons à présent sur cette exigence syntaxique à délimiter en gardant à l'esprit ces enjeux multiples.

- Une syntaxe qui n'est pas phrastique

Si oral et écrit fonctionnent sur des modèles relativement différents<sup>526</sup>, il faut alors considérer les énoncés selon des déroulements eux aussi différents des délimitations phrastiques, délicates à établir à propos des transcriptions de l'oral<sup>527</sup>. Se pose alors la question de la syntaxe de l'oral. Les travaux de Kerbrat-Orecchioni proposent des entrées autour de fonctionnement thématiques et rhématiques, qui sont complexes à manipuler et peut-être aussi tributaires d'un ordonnancement plus écrit qu'oral. Si les usages langagiers verbaux scolaires à l'école sont particuliers, ils sont aussi en cours d'apprentissage et ne peuvent être considérés comme des usages stabilisés dans leurs pratiques. Comment interpréter ces manifestations ?

- Relations entre lexique et syntaxe

À ce titre, les approches d'une langue proposées par les travaux de François-Geiger (1990, 152) donnent la priorité à une exploration des relations entre le lexique et la syntaxe comme

---

<sup>525</sup> Nous interrogeons la possibilité de tenir de front deux contraintes : celle de l'avancée des contenus notionnels, se rapprochant ainsi d'une chronogenèse, et celle de l'adéquation à la consigne en partie finale de cette conclusion au point 1. 2. 1. a. Ces préoccupations du maître se superposent à la lecture de deux expressions « quand ».

<sup>526</sup> Ces modèles diffèrent sur un axe séparant plus ou moins énonciateur et récepteur mais ne diffèrent pas sur un fond, que François-Geiger (1990, 187) et Gadet & Guérin (2008) reprennent par ailleurs.

<sup>527</sup> Ce point est développé en partie 1, chapitre 4, au point 4.2.

travail systématique de substitution, de modification, de permutation, de croisement, comme autant d'expériences sur la langue qui s'opposent ainsi à son figement. Ceci nous semble davantage en adéquation avec les tentatives d'essai réalisées par les élèves dans leurs pratiques orales (je parle de la canette - je préfère la canette, on peut- on a- ça peut- ça reprend - ça le fait,...en tant qu'auxiliaire de prédicat, id. 118). Cette exploration des possibles de la langue s'appuie sur les fonctions syntaxiques qui privilégient une lecture fonctionnaliste de la langue en vue de l'élaboration du sens d'un message<sup>528</sup>. Les relations phrastiques ponctuelles ne permettent pas de suivre l'évolution des propos isolément, selon nous, quand il s'agit de croiser des entrées des formes syntaxiques et du sens. Nous reconnaissons qu'il est ainsi délicat de suivre de tels essais au sein de plurilogues<sup>529</sup>, la caractérisation syntaxique n'étant ici que partielle.

Nous envisageons aussi les manifestations du hiatus qui ont été sommairement caractérisées par une incompatibilité temporelle, comme la présence de deux événements ne pouvant pas être possibles simultanément, concernant le déroulement des événements du récit. Elles présentent une double appartenance: syntaxique dans la mesure où elles sont identifiables en partie aux marques temporelles par le verbe, mais pas seulement.

### *1. 1. 3. L'organisation axiologique du déroulement des événements du récit*

Les manifestations faisant état d'une impossibilité dans le réel évoqué d'un des deux événements cités sont généralement des énoncés repris et modifiés par les élèves dans les corpus scolaires étudiés, ces énoncés n'étant que transitoires. Ces lieux de rupture syntaxiques par l'emploi de temps inadaptés ou d'actions aux enchaînements contradictoires, plus précisément étudiés<sup>530</sup>, focalisent l'attention de l'élève ou des autres élèves qui l'énonce(nt), pour en modifier les paramètres, de façon à les re-organiser. Ces manifestations erronées ou non abouties sont autant de traces des tensions énonciatives à résoudre. Nous pouvons envisager qu'elles témoignent d'un « temps à dire<sup>531</sup> » qui se dit directement, montrant une pensée au travail et dont nous discutons les manifestations de hiatus au point 2.3. de cette partie.

### *1. 1. 4. Caractérisations linguistiques insuffisantes*

Le point de départ lexical à l'origine des manifestations du hiatus est possible mais pas suffisant. Très rapidement la pluralité des niveaux de parole sollicités à l'école laisse entrevoir la grande complexité à identifier non seulement les discours attendus, mais aussi les modalités selon lesquels ils sont guidés, voire étayés ou médiatisés. Les dimensions syntaxique et temporelle participent ainsi des ruptures énonciatives, pour des raisons certes différentes et encore plus complexes. Elles nécessitent d'établir précisément auparavant quel est le niveau de sollicitation langagière attendu par les enseignants et comment les élèves y parviennent.

Afin d'illustrer ce propos qui convoque à la fois guidage, étayage et médiation, nous utilisons pour cela l'exemple du premier corpus scolaire en arts visuels.

Les conduites discursives attendues par le maître sont celles qui permettent d'être l'avocat de

---

<sup>528</sup> Ceci ne conduit cependant pas à privilégier le champ sémantique, dont certaines ambiguïtés liées à la position des termes (que nous relevons en tant que hiatus) et qui en sont probablement à l'origine.

<sup>529</sup> La notion de polylogue est envisagée au sein de la partie 2, au sens construit par Bouchard page 66.

<sup>530</sup> Cette analyse est réalisée au point 1. 5. 4. de la partie 2.

<sup>531</sup> Bres et Gardes-Madray (1991), abordé à la page 66..

sa production, de défendre sa production, ce qui peut correspondre à un discours argumentatif. Or cette exigence est révélée à l'échange 120 puis à fin des 140 échanges, c'est à dire en fin de présentation ou de « lecture de la première production ». Les élèves qui sont allocutaires comprennent que l'enseignant demande de présenter des justifications de leurs dires, les élèves qui présentent leur production voient leurs partenaires le réaliser plus aisément qu'eux, alors que cette requête s'adresse à eux en priorité. C'est par un étayage puissant, mettant sous tension ce qui participe de la mise en valeur, que la sollicitation langagière prend les formes du discours argumentatif et se dévoile au coup par coup. Les différentes manifestations esthétiques de la production, liées entre elles par le recours manipulé à la canette concrétisent différents aspects de la mise en valeur cités. Ces aspects relancent à la fois la question des choix montrés par la production plastique et sa conformité à la consigne. C'est la médiation par le langage verbal qui rend possible l'émergence de ces notions.

Ce discours, demandé pour le moins implicitement dans un premier temps, va donner lieu à une prise en compte de cet impératif discursif comme une contrainte à assumer individuellement. Chacun comprend qu'il a à défendre son propos et non pas défendre la production concernée. C'est alors un effet indirect du guidage qui induit des effets en retour. Dans la pratique, les élèves qui présentent leur production n'ont pas été « sensibles » au contrat caché, alors qu'il a été en grande partie réalisé grâce à leurs interventions et à celles des autres élèves<sup>532</sup>. Cette contrainte transforme par retour les enjeux énonciatifs, qui deviennent une validation potentielle des choix effectués pour la production présentée, lors de la seconde présentation.

Ces constats font état de diverses manifestations du hiatus liées à des emplois lexicaux, voire syntaxiques, sur lesquelles il est cependant nécessaire de revenir en partie. Ils nous entraînent vers des considérations plus élargies qui interrogent le fonctionnement des échanges scolaires à travers des analyses conversationnelles et interactionnelles.

## 1. 2. Limites d'une caractérisation conversationnelle

Nous interrogeons sur ce qu'il s'agit de dénommer caractérisation conversationnelle à plus d'un titre. D'une part, il y a un premier sens de conversation « ordinaire », pour lequel nous avons déjà exprimé certaines limites à prendre en compte. D'autre part, l'inscription de ce travail ne se limite pas à une étude au sein de l'analyse conversationnelle ou interactionnelle telle qu'elles sont conçues dans les usages modélisés de l'analyse du discours.

### *1. 2. 1. Restriction du sens de la conversation*

Il ne nous semble pas que les enjeux d'apprentissage se limitent à de seuls usages conversationnels à l'école, bien que ceux-ci soient à établir et à vivre à l'école en tant que préalable aux activités langagières et en tant qu'activités cognitivo-verbales. En effet, après cette étude, il nous semble possible d'avancer que la conversation, au sens de Jacques, est utilisée afin de focaliser des objets d'enseignement à partir d'une expérience sociale supposée partagée, ainsi qu'au titre d'un retour à des échanges de tension moindre, ou d'un hypothétique format sur lequel d'autres compétences vont venir se construire.

À l'école, il ne s'agit pas uniquement de donner des réponses à des questions en vue d'acquérir des connaissances, qui risquent alors d'être réduites à de seules informations à restituer. Ainsi la modélisation utilisée au départ, reposant sur les enchaînements de question, réponse et validation (Coulthard), même si elle comporte des extensions et des digressions, ne

---

<sup>532</sup> Ceci pose la question d'un apprentissage collaboratif ou co-construit, peu conscientisé a priori, mais les rapports de l'apprentissage et de la conscience sont-ils indissociables ?



nous semble pas suffisante. Apprendre ce n'est pas seulement stocker des informations (savoir répondre à des questions uniquement) quand bien même cette exigence est aussi un préalable indispensable au déroulement des échanges langagiers dans le cadre scolaire. De plus, l'école s'adressant à des enfants, nous pouvons nous douter que ces usages conversationnels (au sens de discours scolaire) ne sont qu'en cours d'acquisition.

En relation au second point, la connaissance partielle que nous pouvons avoir des modélisations complexes des théories conversationnelles ne nous met pas à l'abri de détournements involontaires, ni de superpositions de termes ne recoupant pas les mêmes usages. Ce travail de distanciation nous semble incontournable, il permet de constater que malgré des transpositions, des extensions, des détournements, ces approches éclairent des facettes de cet objet multiforme : la notion du hiatus. L'objet de recherche nous permet de questionner le champ des pratiques scolaires.

### *1. 2. 2. Débrayages conversationnels et ou confusions de désignation*

Dans l'analyse du discours conventionnel, des marqueurs permettent aux locuteurs d'organiser leur position énonciative, et des mécanismes attestent de la volonté de poursuite des échanges au sens où Trognon l'entend (1987). Ces indicateurs thématiques permettent d'envisager l'existence de débrayages conversationnels lorsqu'ils ne sont pas présents ou qu'ils ne sont pas utilisés à bon escient. Liés à des difficultés pour établir des relations entre deux interventions consécutives, à des discontinuités relatives ou à des tentatives d'identification de la « mésinterprétation », nous interrogeons cette notion au sein des corpus scolaires étudiés.

Si la poursuite d'enjeux discursifs est explicite et plus ou moins consciente chez l'enseignant, ceci est moins manifeste pour l'élève dont les principes argumentatifs, les enjeux énonciatifs ainsi que la gestion discursive diffèrent. Nous convoquons différents exemples à ce sujet.

#### - Ambiguïté statutaire du héros

Dans la perspective d'un débat littéraire, sont à la fois sollicités la « conversation » qui ferait que l'on se réfère à la situation, et le discours scolaire qui ferait que l'on se réfère au texte (récit) lui-même. Ces moments comportent la sollicitation de registres d'énonciation différents qui interrogent les modalités de la construction référentielle, dans la mesure où les deux renvois ne participent pas a priori au même titre à la construction de savoirs scolaires disciplinaires.

Par exemple, la connaissance littéraire souhaite la prise en compte d'une évolution ou d'une transformation des personnages du récit, alors que la conversation évoque un personnage ponctuellement, au moment précis où il est convoqué. Si nous interrogeons une prise en compte du récit, comme pouvant à la fois se référer aux pratiques orales et ou écrites, établie par Bronckart et al. (1985, 1994, 159) l'ancrage différencie exposer et raconter dans l'organisation temporelle. Nous retrouvons de multiples croisements possibles de discours entre discours interactif, récit interactif, et narration, ce qui rend délicat la désignation d'un discours à attendre. Or nous avons identifié que la caractérisation attendue d'un discours étant souvent en arrière-plan du travail proposé (décrire, argumenter).

#### - Désignation du héros

À ce titre, l'usage du pronom personnel « il », en tant que celui qui est absent, ou non présent au moment de l'énonciation, constitue un fourre-tout désignant potentiellement tout

personnage extérieur à la situation d'énonciation<sup>533</sup>, mais devant être identifiable dans la reconstitution de la trame du récit. Ainsi, le « il » extérieur aux propos des partenaires en présence doit naviguer entre discours interactif et récit interactif, en vue de construire un « il » héros probable ou pas<sup>534</sup>. Ce risque de dérapage, inhérent à la situation de communication, est augmenté par la possibilité d'utiliser un discours rapporté. Ces niveaux d'emploi multiples des référents constituent ainsi un lieu de débrayage potentiel.

Si cette double entrée est problématique en cours d'année de CM2, ce conflit peut commencer à être pris en charge en fin d'année ou du moins à partir de certains supports ou oeuvres. En effet, dans le corpus A. 8, les élèves établissent deux registres d'énonciation qui diffèrent<sup>535</sup> par l'intonation qu'ils utilisent : celle, ordinairement énoncée, de la parole personnelle et celle, différenciée par davantage d'emphase, comme théâtralisée, rapportant des propos possibles des actants du récit et s'inscrivant dans la logique du récit étudié.

C'est alors par des tentatives d'identification de la « mésinterprétation » que semblent se résoudre ces débrayages<sup>536</sup> sur lesquels nous reviendrons au point 3.

Ce qui permet d'établir la continuité discursive au sein de ces échanges, relève à la fois du non langagier et du langagier<sup>537</sup>. Nous poursuivons la recherche de continuité à partir des thèmes discursifs non sans envisager les quelques points précis abordés auparavant et qui limitent, selon nous, le recours à l'approche conversationnelle

### *1. 2. 3. Limites du modèle conversationnel*

Nous rappelons que les principes conversationnels entendus par les modélisations théoriques sont limités par les principes de communication, conçus comme respectés par les partenaires en présence, et qui ne peuvent pas être vérifiés dans la mesure où ces situations sont en cours d'enseignement ou d'apprentissage. Ainsi, la félicité des échanges, si elle peut être intentionnelle<sup>538</sup>, n'aboutit pas toujours et conduit aussi à des masquages de situation d'échanges qui constituent, selon nous, des obstacles à la construction de connaissances.

Un autre point à soulever réside dans la symétrie des échanges entre élèves et maître, qui est plus ou moins équilibrée selon les moments, et en relation duquel le maître a une réelle prédominance institutionnelle, qu'il le désire ou pas.

En dernier point, l'alternance de tours de parole n'est que partiellement partagée par les partenaires, certains interlocuteurs étant presque toujours absents des échanges langagiers. Ces différents points nous font préciser nos choix.

### *1. 2. 4. Parti pris théorique et méthodologique*

Nous n'utilisons pas d'extraction hors contexte des propos ni de compilation de propos pris isolément de leur contexte d'énonciation. S'il est peu envisageable d'identifier tous les paramètres qui interfèrent dans une situation d'apprentissage en tant que reconstruction de la réalité, ce sont par ces variables plus ou moins vérifiées ou présentes au sein de la situation

---

<sup>533</sup> Cette analyse est réalisée au point 1. 4. . de la partie 24, page 202-203.

<sup>534</sup> L'identification du héros de l'album *Demain les fleurs* (1999) interroge à juste titre les élèves.

<sup>535</sup> Ce point est développé dans la transcription choisie, rendant incomplètement cette dimension des échanges.

<sup>536</sup> Ceci reste à établir plus précisément au point 2. 3. 2 de cette partie.

<sup>537</sup> Un geste, une attitude, une intonation, que les transcriptions textuelles ne rendent pas.

<sup>538</sup> Par exemple, modifier les supports, restreindre le champ d'investigation, en vue d'aplanir les difficultés possibles, peut rendre l'apprentissage à peu près nul.

d'enseignement ou d'apprentissage, que le contexte énonciatif, (réduit à l'endroit des manifestations du hiatus), peut être plus particulièrement caractérisé. Ces analyses, très contextualisées, limitent l'extension des constats que nous énonçons, et n'ont pour intention que de baliser une démarche exploratoire, nous le rappelons.

### *1. 2. 5. Principes conversationnels scolaires à compléter*

Les réponses que nous envisageons, partielles, nous incitent à chercher entre les lignes ce qui pourrait faire état de principes conversationnels et ou de contenus à suivre, bien que cette approche soit, elle aussi, limitée dans le cadre scolaire. Effectivement, il ne s'agit pas seulement, dans le cadre de l'école, d'une conversation en vue de développer des propos à partir d'un thème épisodique partagé entre deux interlocuteurs<sup>539</sup>. Il s'agit de construire des connaissances ou des savoirs dans le cadre d'un polylogue ou plurilogue pour le moins orienté.

Le lieu du plurilogue à l'école est un lieu qui demande de construire des règles de l'échange langagier scolaire car des conditions d'écoute particulières permettent de s'y repérer, de savoir quand, comment et pourquoi l'on y parle. Selon Nonnon (2004, 78) :

«Les élèves apprennent assez vite à respecter certains codes de politesse, à contrôler l'échange sur le plan quantitatif et à pratiquer des techniques de régulation, sans que la prise en compte du discours d'autrui soit forcément suffisante pour susciter une réelle dynamique de discussion. Au-delà du respect de rituels, écouter autrui suppose de converger sur le même objet d'attention, de déplacer son centre d'intérêt de son propre univers de préoccupation pour aller sur son terrain.»

La dimension qui convoque les raisons de parler à l'école, identifiable au déplacement du centre d'intérêt, est centrale ; nous entendons la développer. En effet, en dehors de la maîtrise ponctuelle des informations à restituer, il y a une dimension fondamentale du parler à l'école à travers des enjeux énonciatifs à identifier pour un sujet toujours singulier, qui s'instaure comme locuteur privilégié dans un cadre scolaire (construisant ainsi son terrain). Ces oraux scolaires modifient profondément l'apparence de la conversation « ordinaire »<sup>540</sup>, par des contraintes plus ou moins apparentes.

Si, en effet, les élèves possèdent bien des modes de fonctionnement d'une conversation « ordinaire » pouvant rester en parallèle sans relation entre les thèmes hormis une circulation apparente de la parole comme dans les corpus semi-formel A. 2. 2., et si les conversations sont effectivement des départs utilisés des situations d'enseignement, nous cherchons à préciser les contingences suffisantes et nécessaires qui en modifient le cours.

### *1. 2. 6. Nécessités et contingences pour une conversation scolaire*

Ainsi, le fait d'être locuteur privilégié en classe constitue l'une des principales contraintes modifiant les paramètres ordinaires de la situations scolaire. À cet endroit, la parole personnelle devient une parole scolaire. À l'école on ne peut pas « se dire » en entier, comme à la maison, on ne peut pas tout y dire, ni n'importe comment. Il s'agit de rencontrer l'autre par des mots sur un terrain commun construit à l'école : il s'agit de parler à l'école sur et de ce qu'on est en train d'apprendre, qui devient l'objet d'une attention toute particulière. Nous espérons que ce travail s'apprend, sans précisément pouvoir constater que cela soit l'objet d'un cadre manifeste au sein d'une discipline nommant l'« oral » comme un objet à part

---

<sup>539</sup> Il faut cependant espérer que cette conversation soit possible, voire mobilisable en tant que conversation scolaire.

<sup>540</sup> La conversation « ordinaire » étant alors celle hors de l'école.

entière, car cet « oral » est la plupart du temps au service d'autres finalités<sup>541</sup>. De fait, c'est le mouvement énonciatif entre l'élève et les autres, le maître et les autres élèves, l'objet d'enseignement et les élèves et le maître. Ce mouvement est à percevoir et à mesurer. Il permet aux uns et aux autres de réaliser à chaque fois des ajustements qui ne sont pas pensables en tant que système. Ces ponts, nécessaires à établir entre ce qui est dit et ce qui est compris, sont d'autant plus importants que ces écarts peuvent rapidement faire penser à une rupture par son évaluation. En tant qu'une incorrection à rectifier et ou à corriger, le contenu qu'elle apporte, qu'elle peut apporter ou qu'elle va apporter est négligé<sup>542</sup>.

De ces manifestations de hiatus érigés en constats ponctuels, nous avançons l'idée qu'ils pouvaient renvoyer à des ruptures thématiques liés à la transformation des objets d'enseignement en objets enseignés.

### 1. 3. Caractérisation thématique

La notion de thème au sens sémantique, est au départ définie par la linguistique transphrastique. Nous suivons l'évolution des échanges consécutifs descriptibles en éléments, ces éléments où ces thèmes traversant les corpus étudiés. La perspective fonctionnelle de recherche de cohérence des progressions des thèmes, si elle existe, ne nous semble pas limitée au développement de thèmes constants<sup>543</sup>, ni linéaires, ni dérivés (Combettes, 1994), mais un mélange complexe et entremêlé de ces possibilités. Le contact entre ces thèmes, sans pour autant assurer la construction de connaissances, produit des mobilisations verbales, ces thèmes ou ces effets devenant très organisés.

#### *1. 3. 1. La mise en relation de thèmes*

L'analyse locale permet de penser cette mise en relation thématique. Cependant, elle n'est toutefois pas à mise à l'oeuvre de façon identique par les élèves.

#### - Convergence des thèmes

Ainsi, dans le corpus scolaire en arts visuels, le premier corpus autour de la notion de mise en valeur de l'installation agrège les notions de contraste, de brillance, de centrage à travers 140 échanges par la convocation d'effets à propos de la mise en valeur, à l'indexicalité<sup>544</sup> forte, s'intrique dans un discours implicitement argumentatif, géré par le maître. La convergence thématique à propos de la mise en valeur du menu préféré, lors de l'évocation d'un des éléments du menu, la canette, va permettre d'articuler autour d'un objet manipulé des effets et des absences d'effets plastiques. L'association et la comparaison, avec d'autres objets, focalise ainsi la mise en valeur, au point de rencontre de différents effets qui ont été thématiques et explicités auparavant (la couleur, le contraste, la brillance, le centrage). Ainsi, la

---

<sup>541</sup> Cet oral ne peut par ailleurs pas se concevoir sans un support, et ce support ne peut être un simple prétexte car alors les enjeux énonciatifs ne seraient plus perceptibles.

<sup>542</sup> Ce dont nous ne pouvons jamais préjuger avec certitude, auparavant, ni juger réellement a posteriori dans la rapidité de l'échange.

<sup>543</sup> Nous constatons que ces thèmes (plus facilement identifiables à l'écrit, voir Combettes, 1983) peuvent devenir très spécifiques et élaborés sans pour autant faire avancer les enjeux énonciatifs des situations d'enseignement, comme dans le corpus A.5 auquel il a été fait référence.

<sup>544</sup> Nous rappelons la richesse de poser, mettre qui sont explorés, la dimension lexicale et syntaxique étant associées à cette dimension thématique.

convergence thématique contribue à la sollicitation de notions progressant de concert et s'extrayant d'un contexte de départ, par des extensions progressives, en vue d'une généralisation vers une conceptualisation disciplinaire, par la médiation langagière<sup>545</sup>.

- Succession des thèmes s

En revanche, le second corpus<sup>546</sup> convoque des thèmes (les notions d'époque, d'équilibre dans la composition, de proportion) qui donnent lieu à des développements ponctuels, sans qu'ils soient partagés par tous<sup>547</sup> ; l'explicitation effective de ces propos n'étant jamais interrogée. Leur légitimation ne repose pas sur leur mise en relation ni sur leur développement ou leur explicitation, mais sur d'autres arguments convoquant le réel.

### *1. 3. 2. Reprise-modification et cohérence référentielle*

Nous ne pouvons pas dire que la cohérence énonciative est automatiquement liée à l'existence de reprises-modifications (au sens de François, 1984), bien qu'elle participe à la cohérence référentielle. Toutefois, nous pouvons constater que la rupture thématique n'est pas à l'origine de toutes les manifestations du hiatus alors que ce phénomène de hiatus est apparent lorsque ces manifestations se poursuivent par une problématisation.

Un autre moyen d'observation est alors nécessaire pour tenter de comprendre comment ces thèmes sont modifiés et ce qui permet leur transformation, en envisageant des enjeux communicationnels et des moyens de les suivre.

### *1. 4. Caractérisation selon des stratégies énonciatives*

Observer comment les thèmes suivis se modifient au cours des échanges nécessite d'établir à partir de quelles instances des pressions s'exercent sur les propos des uns et des autres au sein de la classe.

Envisager comment les objets énoncés sont soumis aux pressions sociales à l'école est un enjeu fort de la recherche qui n'a cependant de garantie qu'une relative véracité : la nôtre, en tentant d'objectiver des transactions à travers des pratiques langagières. La construction d'une grille d'analyse des propositions discursives selon des paramètres variables, utilise des critères parfois difficiles à suivre. Elle donne une certaine représentation des échanges langagiers. S'il reste délicat de savoir ce qui identifie la construction de la connaissance par le biais d'un outil recomposé<sup>548</sup> à partir de Jacques (1988), la dimension intentionnelle des propos des uns et des autres paraît cependant et précise finement la discursivité scolaire à travers des approches que nous précisons.

#### *1. 4. 1. Des niveaux de propos divers ou pluri-situés*

En effet, si nous suivons les différentes dénivellations que l'on peut apprécier dans les échanges langagiers, ceux qui concernent ce qui s'enseigne ne peuvent se limiter aux

---

<sup>545</sup> La médiation, possible par la manipulation, est, elle, contre-productive. Les difficultés à placer en équilibre plusieurs objets sur le coussin ajoute aux obstacles lexicaux et renforcent la confusion entre plat et menu.

<sup>546</sup> Il est constitué lui aussi du même nombre d'échanges avec les mêmes consignes au départ.

<sup>547</sup> Ils sont cependant partagés par ceux qui participent à ces petites saynètes, les locuteurs pouvant se substituer les uns aux autres pour poursuivre le propos entamé.

<sup>548</sup> Cet outil d'analyse est développé en partie 2 au point 5.6 les stratégies énonciatives.

contenus<sup>549</sup>. Sont ainsi l'objet du discours à la fois les formes ou la manière de dire et le fond ou les contenus, ces contenus directement disciplinaires ne recouvrant que le tiers des échanges. Or si l'on pouvait envisager que parler de contenu en permanence n'était pas ou peu possible, nous ne présagions pas que les variations dans les échanges pouvaient être aussi importantes et aussi extrêmes au sein d'un même échange (d'un tiers à deux tiers du volume des échanges selon les moments). Ainsi, apprendre de nouvelles notions, ce n'est seulement pouvoir les redire ou s'en servir, mais en déterminer leurs finalités et leurs déroulements, leurs formes et leurs enjeux dans un contexte précis qui peut s'élargir.

Toutefois, c'est davantage la multiplicité de ces points situés de façon très hétérogène dans les discours qui nous interpellent et qui appelle un développement à ce sujet. Des constats établis au préalable, nous pouvons comprendre la complexité à orienter les discours scolaires pour un maître qui veut faire avancer le ou les objets d'enseignement. Nous pouvons aussi comprendre que l'activité langagière est en permanence soumise à cette incohérence potentielle ou partielle des divers phénomènes de hiatus et qui ne peuvent se limiter à ce que l'on entend usuellement par l'implicite<sup>550</sup>, tous ne le restant pas.

#### *1. 4. 2. Des phénomènes de hiatus : les micro-ruptures*

La prolifération des lieux potentiellement identifiés comme pluri-situés infléchit la réflexion vers des enjeux énonciatifs complexes à identifier à différents titres : d'une part pour le locuteur qui les énonce dans une situation d'apprentissage, mais aussi pour les interlocuteurs et ou pour les auditeurs auxquels ce locuteur s'adresse indirectement<sup>551</sup>. L'énonciation en tant que propos pluri-situé semble alors plutôt un fonctionnement ordinaire, le travail scolaire du maître tentant d'organiser ces propos afin qu'ils aient une cohérence de plus en plus manifeste. Ce sont indirectement ces micro-ruptures qui permettent aux uns et aux autres de revenir sur ce qui reste d'implicite à expliciter<sup>552</sup>, comme autant d'ajustements à effectuer pour poursuivre l'échange de façon commune et comme cohérence organisatrice des sens à donner et des significations qui restent à construire<sup>553</sup>. Or comment pouvons-nous suivre ces étapes ?

Des lieux de reformulation de connaissances déjà énoncées, répertoriés en tant qu'une stabilisation des énoncés tenus pour établis au sein de la discussion, jouent selon nous un rôle de médiation non négligeable. En s'appuyant ainsi sur un consensus partagé, souvent reformulé par les maîtres (parfois par des élèves), les propositions dans un premier temps se déploient dans d'autres axes, puis reviennent sur les avancées effectuées. Ce rappel à la mémoire, témoignant de la prise en charge du travail de co-construction, n'est d'ailleurs pas sans risque<sup>554</sup>. Nous approchons, dans de tels retours sur les discours, d'un fonctionnement réflexif du langage sans que l'on puisse clairement établir si c'est l'avancée du discours qui

---

<sup>549</sup> Consulter les tableaux récapitulatifs des annexes 9 qui reprennent tous les tableaux évoqués à la fin du travail.

<sup>550</sup> Ce point a été développé en partie 1 à propos du sens commun et de l'implicite.

<sup>551</sup> Nous pensons à la troisième personne, absente des discours et dont nous interrogeons l'implication interpersonnelle et interne en recourant à l'écrit de travail.

<sup>552</sup> Ceci reste insuffisant comme approche, mais représente un raccourci suffisant dans un premier temps.

<sup>553</sup> Ce qui revient à dire que l'implicite à lever n'est pas suffisant en terme de savoir. Faire état de ce qui pose problème n'est pas résoudre le problème, envisager des solutions n'est pas faire disparaître ce problème non plus.

<sup>554</sup> Reprendre en partie ce qui a été dit peut aussi conduire à occulter ce qui est proposé dans l'autre partie non reprise.

est interrogé à titre méta, ou s'il s'agit d'un métalangage. Il serait nécessaire de mettre en perspective ces propos pour les soumettre à davantage d'investigation, une des tâches des enseignants à l'école étant de construire cette distance au langage, ce qui paraît impossible en situation contextualisée et interroge la nature de la décontextualisation à envisager.

Malgré tous ces points pertinents, il reste une ombre d'ampleur à apporter à ces perspectives. En effet, pour établir la validité de tels fonctionnements, il faut pouvoir étendre ces analyses à d'autres corpus.

#### *1. 4. 3. Preuve partielle de la fonctionnalité d'un des outils d'investigation*

Notre projet de mobilisation des outils d'analyse comprend une approche multiple en vue de croiser ces outils, les questionnements issus de ces différents outils concourant à établir la légitimité des interprétations qui en sont faites. Sur ce point, nous devons faire état de l'impossibilité de mener cette tâche à bien. Si l'utilisation thématique est possible sous des aspects variés et riches, la fonctionnalité des stratégies énonciatives est plus rigide et stricte. En effet, pour établir des relations entre les propos, il faut une lecture et une étude *in extenso* des données construites. Ceci n'est réalisé que sur les corpus les plus anciens (2005). L'utilisation de cet outil semble possible sur les corpus A. 5 et A. 8, mais demande d'une part un investissement temporel et dynamique qui n'est pas possible actuellement ; d'autre part, les questions envisagées au fil des investigations ont orienté le questionnement dans des directions foisonnantes. Seules quelques unes ont été suivies. Il reste souhaitable de poursuivre la mise à l'épreuve des outils d'analyse<sup>555</sup>. Nous pouvons attester de la reproductibilité partielle des faits liés à la notion de hiatus, au sens de Gardin, mais il est évident que les divergences liées aux contextes des activités ont certes des influences quant aux apprentissages notionnels et surtout quant à leur mise en oeuvre, certaines de ces activités seulement permettant un retour sur les discours scolaires en cours.

#### *1. 4. 4. Retours validant partiellement la démarche*

Les réserves avancées à propos d'un amalgame possible entre des extraits ponctuels de corpus, différant dans leur conception et leur construction, ne semblent pas avoir été utiles. D'après nous, ces lieux d'amalgame ne se sont pas produits dans les observations que nous avons établies au cours de l'étude.

Malgré cela, il est nécessaire de rester vigilant quant à toute extension intempestive de ce qui n'est entendable qu'en tant que considération ponctuellement située. Les limites présentées par les modèles, et interrogées par la pratique, portent davantage sur la conception de la notion de hiatus que sur la détermination d'un entourage théorique réalisé par strates successive, cet empilement présentant toutefois des risques.

En effet, rien ne permet de penser qu'une manipulation expérimentale visant à produire des phénomènes de hiatus volontairement en vue d'en attester les effets soit envisageable, ni que ces constats soient repérables en dehors des communautés où ces manifestations sont à l'oeuvre. Pour ces raisons, nous revenons sur le dilemme auquel nous sommes confrontée en parlant des manifestations du hiatus.

#### 1. 5. Manifestations élargies

---

<sup>555</sup> Nous les avons envisagés en page 83.

Plus nous avançons dans cette recherche, plus l'objet d'investigation à la fois se précise et s'étend en conséquence, l'augmentation de sa probabilité d'apparition croissant avec la difficulté à l'appréhender. En effet, la délimitation de la définition de phénomènes de hiatus amène à considérer davantage de paramètres de ruptures possibles, en même temps que ces paramètres élargissent le champ de ces manifestations entendues par le terme « hiatus » et des prolongements auxquels ces manifestations donnent lieu par la prise en compte de micro-ruptures.

Nous ne nions aucunement la dimension aléatoire des manifestations que nous tentons de cerner et l'usage artisanal des outils que nous adoptons, ils sont à l'échelle d'un modeste travail d'investigation dans des conditions et sous des contraintes réelles, comme tout travail de recherche.

### *1. 5. 1. Limite des outils d'investigation*

Les outils sont perfectibles, ce sont des descripteurs utiles, ils sont aussi variables et adaptés à des corpus scolaires disciplinaires, ils dépendent de nos interprétations en tant que chercheuse, comme tout fait langagier. Rien ne permet d'assurer qu'ils puissent être réutilisables, ce qui serait un des enjeux de la poursuite de ce travail. Cependant, nous sommes assez consciente de la prétention à cerner les manifestations langagières qui appartiennent avant tout aux interlocuteurs. La dimension typifiée et arrêtée des échanges lors d'une étude montre ainsi la limite de nos intentions : approcher un phénomène.

### *1. 5. 2. Approche des phénomènes langagiers*

Nous pensons que la complexité des phénomènes langagiers perçus ouvre cependant des réflexions et des perspectives que nous précisons. Cette approche n'est pas exhaustive et n'est pas à considérer comme exclusive invalidant d'autres approches de phénomènes langagiers. C'est une tentative de mise en relation de ces phénomènes du hiatus, élargis aux micro-ruptures, en vue de cerner ce qui est en participe des processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous orientons les réflexions selon trois points relatifs au traitement des hiatus repérés dès le départ de cette étude, tout d'abord à propos des hiatus qui ne donnent apparemment pas de suite directe ou immédiate à ce phénomène, à des phénomènes du hiatus qui sont dits pris en compte et à des phénomènes du hiatus dits résolus. Dans un dernier point, nous rappelons que nous élargissons la notion des phénomènes du hiatus à la notion de micro-rupture en envisageant les conséquences que cela comporte.

## **2. Perception des phénomènes de hiatus**

La plupart des phénomènes de hiatus qui ne donnent pas lieu à des traces langagières verbales effectives sont relevés lors d'échanges en situation moins formelle. Ces situations, envisagées comme des ponts entre des situations langagières ordinaires sont supposées plus proches des usages langagiers partagés par tous les élèves que des situations relevant d'un langage « plus scolaire ». Elles sont proposées comme de nouvelles situations, visant l'appropriation, par les élèves, d'un cadre énonciatif transitoire en vue de la prise en charge des échanges. Cette autonomie nécessite un ajustement des propos des uns aux propos des autres, en vue de favoriser des échanges entre les élèves, basée sur l'existence d'une « conversation ordinaire » mobilisable à l'école.

Selon nous, le maître a une incidence réelle sur les ajustements nécessaires entre pairs lors des interventions que l'adulte provoque, mais que les élèves peuvent interroger à partir de leurs



propres dires. Ce qui, de façon corollaire, correspond à énoncer que ces ajustements (sans que nous tentions de les relier aux phénomènes de hiatus) ne sont pas spontanés pour les élèves à l'école, et que ces ajustements doivent cependant pouvoir faire l'objet d'un apprentissage.

## 2. 1. Hiatus qui ne sont pas « pris en compte »

Les approches<sup>556</sup> situationnelles, nouvelles et évoquées ci-dessus, sont interrogées à plus d'un titre, car elles tentent de mettre en place de réelles situations de contextualisation et décontextualisation pour des recontextualisations perceptibles par les élèves, par des prises de parole en des lieux différents et à des moments différés. Ces situations nécessitent des changements de position énonciative, liées au fait qu'elles s'adressent à des interlocuteurs très différenciés (élèves de la classe de Clis<sup>557</sup>), interlocuteurs variés pour lesquels la nécessité d'adaptation du discours fait partie des contraintes imposées indirectement par le maître, en proposant des situations convoquant des usages différents des usages habituels de la classe de l'élève de CM2.

Ces situations montrent cependant la difficulté de pouvoir établir la construction d'un thème commun de discours (pour Clémentine, ou pour Alex par exemple<sup>558</sup>) à propos d'un livre au sein de leur propre classe. De même, le risque existe de voir s'installer des usages langagiers qui ne peuvent pas réellement donner lieu à des reprises de la part de l'enseignant, sa priorité étant plutôt orientée vers l'identification des fonctionnements langagiers, ce qui piège l'enseignant dans ses choix. Nous envisageons, à partir de ce rapide aperçu qui n'est pas limité à ces nouvelles situations, deux cas de figure : soit cette manifestation du hiatus est pointée, mais, pour des raisons à expliciter, ne donne lieu à aucune manifestation, soit elle n'est pas perçue.

### 2. 1. 1. Phénomènes ignorés, inaperçus ou non perçus

Dire qu'une manifestation de hiatus n'est pas perçue est certes possible. Cependant, il s'agit d'interroger à cet endroit la perception de l'élève comme celle de l'enseignant et la nôtre en tant que chercheure, à l'égard de ce phénomène. En effet, cette perspective ayant peu de chance de se concrétiser en dehors d'une projection subjective dans une fiction qui serait une absence de perception. S'il peut être difficile d'expliquer ce qui se perçoit, évoquer ce qui ne se perçoit pas semble encore plus aléatoire.

-Pour le maître

Pour les raisons que nous venons d'évoquer, nous envisageons une première projection subjective, du point de vue de l'enseignant. Force est de dire que plus il y a de niveaux d'agir sollicités pour le maître, moins il est facile d'être présent à tous les niveaux de significations des dires et qu'un seuil optimum de vigilance à tous les niveaux est impossible. En effet, accepter de ne pas tout relever (et donc ne pas relever toutes les manifestations de hiatus perçues) pour le maître, comme correspondant à éviter tout contrôle ou prôner le contrôle pour éviter ces manifestations du hiatus présente les deux extrêmes d'un axe qui offre

---

<sup>556</sup> Elles sont issues d'une situation où l'élève, ou le groupe d'élèves, ont un statut de locuteur(s) privilégié(s) considéré comme «échangeable» ou symétrique avec celui de l'enseignant.

<sup>557</sup> La classe de Clis est une classe particulière du système scolaire primaire, dite d'intégration sociale et scolaire à l'époque des enregistrements.

<sup>558</sup> Nous avons envisagé ces deux tentatives à la page 199.

cependant bien d'autres possibilités. Nous doutons que reléguer tout contrôle soit possible, bien qu'il soit délicat de faire comprendre aux élèves que ne pas intervenir soit volontaire de la part de l'enseignant et non pas une absence de décision de sa part<sup>559</sup>.

-Pour les élèves

Nous risquons est une projection subjective, nous essayons d'endosser un rôle improbable, imaginé de notre place d'adulte. C'est peut-être aussi laisser l'exercice de la parole et du dialogue aux élèves, pour qui la gestion de cette parole fait partie des apprentissages à réaliser. On peut douter que ce point de vue soit perceptible par les élèves, tant que ceci restera implicite<sup>560</sup>.

Bien que nous nous interrogeons sur la dimension plus ou moins consciente de la manifestation ou des manifestations du hiatus, nous doutons aussi de son interprétation. Si, effectivement, il se peut que les enseignants choisissent de ne pas relever volontairement ces endroits, accordant leur préférence à d'autres priorités (qu'il faudrait alors justifier), nous pensons cependant qu'il s'agit plutôt d'effets de masquages à l'oeuvre.

Nous reprenons partiellement à ce titre le corpus scolaire A.1 en arts visuels en prolongeant cette analyse sur les autres corpus. Le biais de deux angles d'approche des manifestations du hiatus liés aux propos des enseignants et des relations possibles entre les manifestations du hiatus des élèves et celles des enseignants, en supposant que cette attribution puisse être effective, ce qui est loin d'être le cas.

- Manifestations du hiatus comme étant ceux des enseignants à l'origine

La situation même d'enseignement serait propice à l'affichage de discours pluri-situés dès lors que l'enseignant a à charge de gérer le groupe, de faire avancer le contenu d'enseignement et de respecter le temps de ces enseignements<sup>561</sup>. Mais en dehors de ces contraintes didactiques, nous avons pu pointer des effets de masquage liés à des intentions contradictoires qui peuvent influencer les centrations des contenus des objets à enseigner, et ce, à plus d'un titre.

En effet, les questions des apprentissages conjoints de discours et de notions disciplinaires nous amènent à nous poser la question de leur simultanéité et de leur relation à la consigne, ainsi que celle de la définition de l'activité proposée.

-Relation au doublet discours attendu et notions convoquées

Si nous avons pu montrer en quoi le doublet discours attendu et notions plastiques était un objet discret dévoilé en fin de la première présentation des travaux en arts visuels, nous constatons aussi que cette organisation d'un discours argumentatif défendant sa « production » était conditionné par la convocation, pour et par le maître, des contenus notionnels qu'il s'agit alors d'explicitier aux yeux de tous. Ainsi, la construction des notions est manifeste et s'organise au sein des premiers 140 échanges, elle se réalise par intrication progressive des

---

<sup>559</sup> Ce qui peut faire obstacle à l'entrée dans un apprentissage, certains point étant plus prégnants pour les élèves en dehors d'autres enjeux de fond moins perceptibles.

<sup>560</sup> Que ces propos restent non implicites ne signifie pas qu'il soit aisé de les expliciter. Nous pensons que c'est de la rencontre progressive avec ces situations qu'il devient possible d'explicitier ces enjeux ou de les faire percevoir.

<sup>561</sup> Nous renvoyons au multi-agenda de Bucheton D., 2008, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Octarès,

différents thèmes abordés qui sont reliés et présentés comme concourant en vue de provoquer un effet souhaité. Ces échanges construisent, grâce à l'étayage du maître, ce discours argumentatif, en partie à l'insu des élèves qui doivent le produire.

#### - Relation entre consigne et notions, modifiant l'activité

La poursuite de l'activité, au cours d'une seconde présentation de la production plastique d'un autre groupe d'élèves, se double d'une modification du contexte de la consigne et d'un étayage moins puissant du maître. Si les intentions de provoquer un discours argumentatif restent présentes, la consigne est utilisée dans un sens différent de l'optique de la présentation des solutions trouvées par les productions des élèves. C'est alors la validation des productions réalisées, au regard du respect de cette même consigne, qui oriente une double contrainte du travail énonciatif : justifier de ce qui validerait ou pas la production. L'évaluation de la production se substitue alors à sa présentation<sup>562</sup>. Des notions citées par les élèves, complexes la plupart du temps, sont interrogées en relation à la consigne de production et ne sont plus citées dans la mise en perspective de la construction de la production en général, mais comme autant de critères particuliers validant ou invalidant cette production artistique comme orale, qui se doit d'être argumentée, chaque élève défendant son propos ou chaque propos étant défendu.

#### - Relation entre des notions secondes

Ainsi des notions, que nous qualifions de secondes ou d'arrière-plan, participent de la présentation de la production. Elles sont secondes dans la mesure où elles sont élaborées comme autant de scénarios séparés et ne sont plus mises en relation entre elles. Chaque scénario est plus ou moins validé au sein d'un cercle restreint, produisant des échanges en version réduites mais pouvant être partagés par d'autres élèves, comme mise à l'épreuve des propos échangés en milieu privilégié, le petit groupe d'élèves intervenant de concert et produisant l'étayage de son contexte discursif.

#### - Relation à la secondarisation des pratiques

Le processus que nous décrivons précédemment nous fait comparer ces scénarios en version réduite ou de format réduit<sup>563</sup> à des reproductions de trame archétypale fonctionnant en « semblant » ou à vide, comme moyen de s'approprier une mise en forme, comme pratique langagière d'argumentation qui ne pourrait à la fois contenir un travail et sa mise en forme, agrégeant les notions dans le sens où elles auraient à évoluer (et qui seraient alors caractérisées de notions dites premières ou de premier plan).

### *2. 1. 2. Relations entre manifestations de hiatus des enseignants et des élèves*

---

<sup>562</sup> Cette constatation n'est pas sans poser la question de l'ambiguïté de l'évaluation d'une façon générale, et plus particulièrement en arts plastiques. On peut considérer que la présentation de la production est en soit suffisante, soit scolariser cette présentation en vue de l'évaluer, détournant ainsi les enjeux associés aux pratiques de référence. En effet, des oeuvres plastiques ne sont pas uniquement évaluées en relation à leur consigne de production d'une façon générale.

<sup>563</sup> Ces formats sont comparables aux formats de Wertsch (1985) ou de Bruner, qui risquent la routine et la stéréotypie à tout moment, alors qu'ils sont installés en vue de s'ajuster à chaque objet présenté. Nous y voyons un effet de scolarisation propre à la forme scolaire qui est en particulier utilisé par des élèves n'intervenant que peu, ou selon des usages très standardisés.

Nous pensons effectivement que les hiatus contenus dans les propos de l'enseignant ne facilitent pas la tâche des élèves, mais nous ne pouvons pas en plus concevoir des énoncés uniquement mono-situés dans la réalité professionnelle. En effet, les interventions des enseignants différencient rarement les niveaux d'activité sollicités relatifs au faire et au dire.

Les énoncés pluri-situés des enseignants engendrent des difficultés supplémentaires pour les élèves, il est cependant peu envisageable de découper les interventions en leur assignant un seul registre. Ce qui peut par contre être interrogé, c'est la façon dont les élèves sont progressivement familiarisés avec ces multiples registres.

Le questionnement envisagé à propos de la « non perception » ou de l'absence de perception des manifestations du hiatus est loin d'être une conséquence anodine des faits langagiers. Ce questionnement nécessite de prendre en considération ce qui caractérise à la fois les activités à réaliser et les discours sollicités pour y parvenir ou les discours sollicités en relation aux activités proposées. Cette double dimension de l'activité langagière est loin de pouvoir s'identifier aisément au cours de la production langagière, tant pour l'enseignant que pour les élèves. Cette perspective est développée au point 3 de ce chapitre.

## 2. 2. Phénomènes de hiatus perçus mais peu concluants

Dans le flot des échanges interactifs qui existent en classe, il est insuffisant de penser que ce qui ne donne pas lieu à des suites n'est pas perçu, en particulier par le maître, même si nous pouvons aussi témoigner du contraire. Se pose alors la question des choix qu'a l'enseignant :

-ignorer ce qu'il a perçu, car ses choix organisent d'autres priorités à ce moment-là.

C'est ce que fait la maîtresse face au désarroi de Clémentine, en mettant en place le lendemain une tutelle au cours de l'atelier de lecture, après que l'enseignante se soit entretenue de façon discrète avec Clémence en vue de lui demander ce qu'elle souhaitait choisir comme aide<sup>564</sup>, Clémence choisit d'être guidée par une élève jugée plus experte ;

-pointer ce lieu mais ne pas pouvoir le dépasser, ce qui se passe au cours des échanges à propos du budget de l'état confondu en partie avec celui de la famille, malgré les tentatives de la maîtresse.

Nous interrogeons ces constats en renvoyant aux notions accessibles à l'école primaire c'est à dire aux objets enseignables qui ne sont pas seulement ceux dont on parle à l'école ; mais aussi aux situations sociales (au sens de Garfinkel) de face à face. Si ces situations sociales sont toujours aménagées à l'école de façon à ce que l'élève ne perde pas la face, dans ces cas précis nous aurions envie de préciser que les élèves ne perdent complètement pas la face, mais que le statut social de l'élève est cependant écorné, voire minoré.

## 2. 3. Prise en compte des phénomènes de hiatus

Dans un premier temps il semble pertinent de s'attarder sur ce qui permettrait de s'assurer que la prise en compte des manifestations du hiatus est effective. Peu d'indices permettent de penser que ces manifestations sont pointées en vue d'être travaillées ou résolues explicitement au sein des propos tenus. Dans un second temps il est utile d'envisager les conditions de dépassement ou de résolution de ces manifestations de hiatus afin de pouvoir établir des points communs (s'il y en a) entre ces tensions en passe d'être résolues.

---

<sup>564</sup> Trois propositions ont été faites à Clémence : aide à la lecture, aide à la présentation pour d'autres élèves d'une classe de Clis, aide à la présentation devant sa classe avant ou après celle de la classe de Clis. Clémence choisira cette dernière proposition et sera guidée tout au long des prises de parole, l'élève tutrice pouvant témoigner de la réalisation adéquate en fin de parcours (en des termes par ailleurs tout à fait relatifs pour cet exemple).

### *2. 3. 1. Indices de prise en compte*

S'il est important de chercher des indices caractérisant la prise en compte des manifestations du hiatus, ce n'est pas pour autant qu'il s'agit d'attester de la prise de conscience de ces manifestations. En effet, les indices relevés dans les pratiques langagières scolaires sont la plupart du temps lisibles dans les propos des élèves qui attestent ne pas comprendre ou questionnent des pistes incompatibles. Ces ruptures ou absences de pont sont généralement en phase avec le ou les thèmes d'échanges en cours et témoignent ainsi de la volonté de s'inscrire dans une mise en cohérence des dires.

C'est davantage une possibilité offerte aux élèves de poursuivre des négociations en cours qu'une intention réellement dirigée. Ce que l'on peut remarquer, c'est l'attitude différenciée des enseignants, à certains moments du moins, les uns et les autres guidant plus ou moins les propos sur le temps de la situation étudiée. Si les connaissances partagées par ces enseignants, tous sensibles aux pratiques orales, ne sont pas identiques, trop peu de temps de leur pratique d'enseignant sont étudiées pour en tirer des conclusions quant à un style d'intervention. Malgré tout, le rôle centralisateur de l'enseignant est à relever dans tous les corpus. Ce qui pourrait être divergeant, c'est la quantité d'échanges consécutifs qui se réalisent sans que l'enseignant intervienne ou la longueur de ses propos. Tous questionnent, tous reprennent, tous « sur - interprètent<sup>565</sup>», tous contraignent ou n'entendent pas tout ou partie des propos.

Ce qui est remarquable, c'est que des propos non élucidés reviennent au centre du débat à la suite des interventions des élèves et que ceux-ci ne soient pas évacués mais reconsidérés en relation à d'autres perspectives. Le langage permet cette relation essai-erreur qui existe peu sans validation immédiate à la clé. Nous nous demandons ce qui fait que dans certains cas ces négociations se poursuivent davantage que dans d'autres cas.

### *2. 3. 2. Identification des phénomènes de hiatus en vue de les dépasser*

Nous constatons que les manifestations de hiatus que nous identifions et identifiables pour les élèves sont celles faisant état d'une incompréhension partielle ou totale formulée par des élèves. Ce sont aussi les élèves qui semblent prendre en charge des tentatives de résolution de ces moments précis dès lors que les termes contradictoires sont apparents (la piste de la mésinterprétation que le locuteur tente de lever lors d'un débrayage conversationnel fonctionne à l'identique). Cependant il est délicat de savoir si ces points présentés relèvent d'une prise en charge effective des élèves ou bien qu'elle reste plus ou moins implicite, ou encore s'il s'agit d'une pratique au sein du groupe classe, institutionnalisée en tant que travail à poursuivre en vue de se comprendre, comme pratique secondarisée effectivement à l'oeuvre. Ce constat ne préjuge en rien de la suite qui peut être donnée aux événements discursifs. C'est sur ces phénomènes de hiatus pris en compte que nous allons nous étendre davantage.

## **3. Résolution du hiatus et ou problématisation**

Nous considérons la disparition des manifestations de hiatus comme preuve de sa résolution, partielle tout au moins. Si les conditions en tant que cause de son apparition sont plus ou moins reproductibles, nous pouvons considérer que la reproduction à l'identique d'une même manifestation de hiatus est cependant moins probable, celle-ci dépendant de multiples paramètres pouvant difficilement se retrouver présents en même temps dans des contextes qui

---

<sup>565</sup> Nous entendons par sur-interprétation l'attribution de ce qui n'est pas exactement dit pour poursuivre dans un sens qui fait généralement avancer le débat.

sont cependant toujours quelque peu différents, ne serait-ce que parce qu'ils se sont déjà produits. Nous envisageons, en recherchant à travers les champs disciplinaires des corpus scolaires étudiés, des avancées dans les propos dont nous cherchons des indices, à la fois en relation aux constructions des savoirs scolaires, aux notions disciplinaires, aux milieux proposés, à l'activité des sujets en présence et aux discours scolaires mobilisés.

Le langage sollicité à l'école, au sein de ces disciplines, est alors l'objet d'une double sémiotisation<sup>566</sup> : le langage permet d'aller de la pensée au mot et du mot à la pensée, mais par un mouvement approximatif concernant les objets d'enseignements.

Ainsi, à l'école où les objets du dire sont montrés, il est nécessaire que les élèves s'approprient les différentes facettes de cet objet montré (Schneuwly, 2007, 13 ; 2008, 58) lorsqu'il s'agit de genres discursifs toujours à déterminer à l'école primaire. Cette double sémiotisation est à la fois une construction du signe et comment cette construction fait signe. C'est ce que nous examinons à l'aune d'autres entrées disciplinaires où le terme de « problématisation » pourrait se superposer à la mise en oeuvre de cette double sémiotisation.

### 3. 1. Conception de la problématisation

À l'origine de l'idée de « problématisation », on retrouve différentes caractéristiques visibles dans d'autres champs disciplinaires<sup>567</sup> et qui peuvent être partagées avec le champ disciplinaire du français :

- la problématisation est plus ou moins reliée à l'idée de catégorie de problèmes, d'obstacles ou de conflits (Brousseau, Sensevy, 2007 ; Orange, 2007 ; Nonnon, 2008) ;
- le dépassement du conflit sollicite la rétro-action du milieu et la modification du contrat didactique (Sensevy, 2007, 26) ;
- la problématisation nécessite « la transformation des connaissances en voie d'élaboration en savoirs partagés (ibidem) », le langage y jouant alors un rôle crucial ;
- les phénomènes envisagés relèvent des problèmes qui tentent d'en rendre compte mais qui ne les solutionnent pas pour autant (Orange, 2007, 53 et 41) ;
- on ne peut exclure du milieu les connaissances des élèves (ibidem) ;
- les objets enseignés sont possibles par la construction des concepts qui garantissent la signification des apprentissages, par des obstacles, par une rupture avec le sens commun (Orange, 2007, 47, Schneuwly et Dolz, 1997).

Si au sein de la « problématisation » nous pouvons reprendre la définition donnée par Joshua (1999) pour lequel la problématisation est la caractéristique de l'école, nous pouvons aussi faire référence à celle donnée par Mercier<sup>568</sup> :

« C'est-à-dire, poser le problème que résout l'idée nouvelle et présenter la solution comme une organisation d'éléments connus, longtemps avant de montrer l'importance du problème et l'originalité de la construction ; c'est

---

<sup>566</sup> La notion de sémiotisation (qui a été abordée en première partie, est liée à la fois à la monstration de l'objet à enseigner afin qu'il devienne un objet d'apprentissage et qu'il ait du sens pour celui qui s'en saisit.

<sup>567</sup> Cette notion de problématisation, abordée selon divers champs disciplinaires en mathématiques (Brousseau, bien qu'il n'emploie pas ce terme), en sciences (Orange, 2007, Lhoste 2008) se construit cependant sur des bases qui ne sont pas entièrement identiques, selon nous. En effet, ces auteurs renvoient à une accommodation majorante (issue des théories piagétienne) ou à une conception de l'enquête personnelle (selon Dilthey, voir Fabre, 1999, 2005 à ce sujet) reprenant ces principes d'un acquis de départ qui s'enrichit par accumulation et modification. Nous pensons à cet égard que l'expérience personnelle de chacun est la seule garantie de cette dimension cumulable ou modifiable, ce qui fonde différemment cette perspective de problématisation, ne pouvant être effective que si elle renvoie à un ou des sens mobilisables pour l'élève. Il s'agit d'établir si ces sens ne sont pas disponibles. Il n'y a pas, selon nous, accumulation, ni modification au sein de la discipline française lorsqu'il s'agit de littérature à l'école primaire, chaque expérience esthétique étant singulière.

<sup>568</sup> Référence non retrouvée.

pourquoi le professeur propose une activité qui fait sens pour l'élève indépendamment du contenu d'enseignement [...] ».

Nous avons ainsi à approcher comment le langage oral en particulier, en tant que pratique, construit le cadre de cette problématisation et participe aussi de sa résolution, ainsi qu'à la résolution des phénomènes de hiatus envisagés au cours de cette recherche, tout en visant l'apprentissage de notions disciplinaires.

En effet, si nous interrogeons les enjeux disciplinaires en littérature en particulier, les transformations du personnage principal, le sens moral, le sens des expériences de la vie imaginaire ou les dimensions symboliques sont, parmi d'autres, des questions pour la littérature ainsi que pour la didactique de la littérature de jeunesse. De même, les notions de contraste, de mise en valeur, d'installation, de discours argumentatif sont aussi des préoccupations disciplinaires en arts visuels. Nous nous demandons si ce qui permet de passer des intentions enseignantes au questionnement élaboré pour chacun, au sein de l'interaction de la communauté classe, ou ce qui permet d'accéder à des notions pour une intériorisation réflexive et ou comme pratique secondarisée, est de l'ordre de la problématisation. À cette fin, nous suivons ce que cette idée de problématisation recouvrirait dans le cadre des corpus scolaires disciplinaires étudiés, s'ajoutant à la perspective de double-sémiotisation (Schneuwly, 2008) de l'objet d'enseignement.

### 3. 2. Divers aspects de la problématisation selon des champs disciplinaires étudiés

En prenant comme objet d'étude des lieux privilégiés identifiés comme des obstacles ou des lieux potentiels de conflit ou de problèmes potentiels (comme ceux des phénomènes de hiatus), nous constatons qu'ils sont marqués par des incompatibilités, des ruptures proches de dysfonctionnements (Reuter, 2005) dont il faut préciser les caractéristiques en tant que manifestation d'un hiatus potentiel mais aussi ce qu'ils engendrent en terme de stratégies de résolution ponctuellement possibles. Si les inadéquations temporelles, lexicales ou expérientielles sont indifféremment convoquées dans les deux domaines envisagés (littérature et arts visuels), nous pouvons avancer que des reconfigurations narratives en littérature<sup>569</sup>, les expériences plastiques en arts visuels interrogent des sensations (perceptions), des effets, des mises en relation provoquent des dé - contextualisations et des re - contextualisations. En effet, lorsque des manipulations et des dire s'ancrent dans la réalité de la classe en prenant une dimension d'énonciation scolarisée et donc publiée, l'action langagière concourt aux extractions des intentions de la réalisation, plastique ou verbale. L'indexicalité des mots employés (comme le verbe mettre par exemple) est alors à même de favoriser l'évolution de la convocation des effets suscités en relation à ces intentions ou à des scénarios fictifs, tant en arts visuels qu'en littérature.

Toutefois, nous constatons des processus qui diffèrent plus ou moins selon les champs disciplinaires à travers les corpus scolaires étudiés.

### 3. 3. Divergences et ressemblances des processus envisagés comme résolution

Nous envisageons ce que les exemples étudiés nous permettent d'avancer, en s'appuyant à la fois sur des divergences constatées mais aussi sur des similitudes à propos des processus de résolution ou de dépassement des manifestations du hiatus.

---

<sup>569</sup> Nous renvoyons le lecteur aux études en partie 2 des passages des corpus littéraires aux points X et aux études des passages des corpus littéraires à partir de la page 254.

### 3. 3. 1. *Certaines divergences*

Les pratiques artistiques visuelles, lors des présentations de production, entraînent une certaine mise à distance des émotions vécues par l'expression de celles-ci, les pratiques artistiques visuelles convoquant cependant des discours toujours à préciser pour les autres. C'est alors la relation aux émotions qui devient l'objet de l'enseignement ou de l'apprentissage, cette relation s'inscrivant ainsi dans des pratiques socialisées<sup>570</sup> à l'école, qui deviennent des pratiques scolarisées et qui influent de ce fait sur les valeurs convoquées<sup>571</sup>. Malgré cela, nous restons prudente sur la possible évocation des sentiments provoqués par les oeuvres comme participant à l'apprentissage de notions. Si le perçu, l'émotion ou le ressenti sont très présents dans le premier exemple, ils reposent sur des contextes où la manipulation est possible, provoquant des dire<sup>572</sup>. Les notions, co-construites par la mise en relation des objets du réel manipulés et par certains aspects de la mise en valeur, ne sont cependant pas les seules possibles. Lors de la présentation de la production suivante, les notions plastiques sont elles aussi utilisées, sans pour autant qu'elles évoluent, le discours se déployant à partir des notions citées comme un prétexte à dire, tissant d'autres liens avec l'expérience évoquée ou avec d'autres logiques, en proposant des arguments liés à des jugements partiels, convoquant dans cet exemple la conformité à la réalité comme une validation possible des tentatives de production plastique d'autres élèves<sup>573</sup>.

La relation aux émotions, aux perceptions, aux sentiments est aussi avérée pour la littérature, mais selon des indices apparemment différents. En effet, la lecture littéraire ou le débat littéraire sont le lieu d'une expérience, mais projetée à double titre : pour soi, pris dans un hypothétique processus d'identification au héros ou aux autres personnages et au sein de mondes donnés comme des scénarios, potentiels ou fictifs, grâce à des interprétations reconfigurées et fictives.

### 3. 3. 2. *Nombreuses similitudes*

Dans les différents exemples, la relation au réel peut être exprimée comme une émotion ou un ressenti, des relations entre relations sont alors exprimées comme des expériences à part entière. Ainsi, au sein de mouvements discursifs, des transformations des objets de discours évoluent dans leur mise en mots à tous les niveaux de sollicitation énonciative, et pas seulement au niveau des contenus, ni des genres textuels. La problématisation, envisagée au départ de ce travail, est ainsi relative aux questions implicitement posées par ces mises en relation d'un « niveau » de discours tendant à s'éloigner de l'expérience immédiate pour des expériences en dire, voire en penser comme production orale internalisée<sup>574</sup>. Des relations de validité ou de rationalité de ces dire<sup>574</sup> sont alors à considérer au même titre que ces mises en

---

<sup>570</sup> Nous précisons que ces pratiques existent dans la société, mais qu'elles sont ici devenues l'objet d'un apprentissage scolaire, au prix de quelques transformations.

<sup>571</sup> Il faudrait aussi envisager une analyse plus précise des valeurs sollicitées, sollicitables et de leurs fondements institutionnels en référence aux travaux de Rey (2006).

<sup>572</sup> Les dire<sup>572</sup> provoquent aussi des manipulations.

<sup>573</sup> Or le principe de correspondance avec la réalité n'est pas un principe faisant loi au sein de toutes les représentations plastiques (sauf pour une partie des oeuvres figuratives).

<sup>574</sup> À ce titre, nous signalons Vincent, qui évoque ces dimensions internes (éch. 566-574, corpus A.3.4) : «c'est vrai j'ai l'impression que c'est mon cerveau qui parle // alors des fois quand il y a un problème je me demande (changement de voix) qu'est-ce que c'est ça euh ça fait combien alors (changement de voix) et l'autre il dit (changement de voix, encore différente) mais pose-la (retour à la voix habituelle) ah OK (?) »



relation, d'autant plus qu'elles appartiennent à une construction « conceptuelle en devenir » disciplinaire. Il s'agit pour nous d'envisager de quelle rationalité il peut être question à l'école primaire, et de quelle validité il est possible de parler au cours de la construction de notions apprises à l'école primaire, et qui sont transitoires, nous tenons à le rappeler.

### 3. 4. Conduites fictionnelles ou des scénarios fictifs

Lors des problématisations apparentes, à l'endroit des dires des élèves et pour les deux corpus scolaires de littérature, dans deux classes de la chercheuse sur deux années consécutives, nous constatons une focalisation sur des émotions (crainte de la mort, de ne plus revoir ses parents, peur, courage, lâcheté) qui donnent lieu à des reconfigurations par le biais de transactions. L'identification d'un processus en cours ne se résume probablement pas à travers quelques exemples. Nous étayons notre discussion sur ce que nous pourrions entendre par ces transactions via le langage à l'école, en vue de mieux comprendre le fonctionnement de ces scénarios.

#### 3. 4. 1. Lecture transactionnelle

En effet, les émotions de départ qui sont sollicitées par l'auteur chez le lecteur sont l'objet de transactions au sein de la classe. Si nous avons évoqué les termes de transactions avec Rémy (1985) nous constatons que les approches québéco-américaines s'effectuent dans un sens qui ne contredit pas le cadre développé. Par transaction, au sens littéraire, Hébert reprend ce qui

«...désigne un processus évolutif dans lequel les éléments ou les parties sont considérées comme étant des aspects ou des phases d'une situation globale (Rosenblatt 1985, 98).<sup>575</sup>»

Ces transactions, dans un contexte de lecture, concernent à la fois le et les lecteurs à travers des échanges. Ces transactions esthétiques, pour Rosenblatt, concernent chacun des éléments de la lecture, le lecteur, l'oeuvre et le contexte qui peuvent être transformés par des interactions, la lecture devenant « une expérience imaginaire organisée (Hébert, 2002, 86) ». La lecture comme expérience est ainsi une prise de conscience, une transaction subjective et une lecture comme création artistique (Rosenblatt, 1938, *Literature as Exploration*, 438 d'après Hébert, 2002, 89). Ainsi, Hébert conclut à ce sujet :

« En résumé, une approche transactionnelle de la lecture conçoit la compréhension comme un « événement » mettant en jeu des variables indissociables (lecteur/texte/contexte) et qui sont à observer, de manière ethnographique, dans toute leur dynamique et en un seul bloc (Hébert, id. 91).»

Ces approches, en phase avec les nôtres, utilisent des arrière-plans renvoyant cependant à Dewey et à Gilly, dans des perspectives piagétienne et vygostkiennes mêlées. Des mises en oeuvre évoquées, à partir des cercles de lecture (Vanhulle, Terwagne, Lafontaine, 2001) concluent une étude quantitative et qualitative qui s'effectue en première classe de collège au Québec avec des résultats très positifs quant à des variables stratégiques rendues opératoires<sup>576</sup>.

---

<sup>575</sup> Hébert M., (2002, 68) traduit un passage de Rosenblatt L., 1985, « Viewpoints: Transaction versus Interaction-A Terminological Rescue Operation », *Research in the Teaching of English*, 19 (1), 96-107.

<sup>576</sup> Douze stratégies de compréhension et d'interprétation sont ainsi envisagées et laissées à l'initiative des élèves au sein de ses cercles de lecture : activer des connaissances, prédire, faire des liens, découvrir, se questionner, ressentir, revoir son opinion, confirmer, observer rechercher un savoir littéraire, visualiser, interpréter, les plus et les moins par l'intermédiaire d'un carnet de lecture, support de discussion au sein de groupe de lecture. Nous constatons que la plupart des activités proposées ont une relation aux inférences. Ces tentatives sont actuellement en cours d'application en Suisse avec des élèves de fin de cycle primaire.

Si nous envisageons des approches de stratégies transactionnelles<sup>577</sup> de lecture, sollicitant la compréhension du lecteur au cours de sa propre expérience de lecture, nous la concevons dans un cadre différent, reliant les transactions à la médiation langagière première, s'adressant davantage, selon nous, à l'élève de l'école primaire.

### 3. 4. 2. De la transaction à la « technique sociale des sentiments »

Si nous pensons que l'expérience lectoriale est possible, il nous semble qu'elle nécessite d'être guidée, et qu'effectivement le travail que nous réalisons s'inscrit dans une recherche parallèle de la construction de la compréhension et ou de l'interprétation des dires. Nous nous focalisons sur des points d'inflexion (des phénomènes de hiatus) qui sont proches de la rupture ou en passe de montrer des dispersions singulières dans leur traitement linguistique, thématique ou énonciatif, tel qu'il nécessite davantage d'investigation. Notre préoccupation n'est pas de mettre en oeuvre un dispositif didactique, mais de rechercher en quoi ces entrées langagières verbales convoquent le langage en tant qu'outil psychologique médiatisant ces transactions. Dans les traces textuelles, nous recherchons ce qui, dans la production de sens en discours, certes déposé dans la langue, n'est que partiellement disponibles pour les interactants. Dans un double mouvement du code, entre signification et usage, les transactions mobilisent des usages élaborés à partir de contextes mouvants qui sont visibles à travers différents scénarios imaginés.

Ainsi ce qui provoque ces reconfigurations ou ce qui initie ces transactions<sup>578</sup> interroge à la fois les constructions des sens et des significations au sein des activités scolaires disciplinaires. Ce sont en effet les situations communes aux partenaires qui peuvent offrir la possibilité de construire des références à propos des expériences, personnelles et partagées. Pour ces raisons, nous adhérons à l'idée de « technique sociale des sentiments » lorsque le système sémiotique du langage n'est pas convoqué par hasard comme une expression d'émotion, mais au sein de schèmes d'usage discutant ces émotions, afin qu'il puisse devenir un outil<sup>579</sup>. Ces scénarios, en tant que fiction, sont pour nous la trace de la reconstruction de mondes qui attestent de l'usage des sens et des significations en vue de créer du nouveau, de

---

<sup>577</sup> Hébert définit la notion d'approche transactionnelle ainsi et prolonge avec des stratégies lectoriales : Pour Louise Rosenblatt (1995), le sens d'un texte dérive de la transaction entre un lecteur, un texte et un contexte spécifiques. Chaque lecteur étant unique, le sens d'un texte réside dans l'expérience qu'il en a faite et est donc nécessairement subjectif. Le sens ne réside pas dans le seul contenu du texte ou message de l'auteur, mais dans l'événement. L'approche transactionnelle de la lecture conçoit la compréhension comme un « événement » mettant en jeu des variables indissociables (lecteur/texte/contexte) et qui sont à observer, de manière ethnographique, dans toute leur dynamique et en un seul bloc. Selon l'équipe de Pressley et Brown (1995), une approche d'enseignement transactionnelle (TSI) se veut une tentative d'intégration réaliste et pratique, dans la classe, des principaux courants théoriques au sujet des processus de compréhension qui entrent en jeu dans la lecture des textes littéraires ET dans l'apprentissage. Selon cette approche, un élève a de meilleures chances d'être un lecteur compétent, et qui développe des habitudes de lecture positives et durables, s'il est encouragé à : 1) apprendre à utiliser un répertoire de stratégies de manière flexible qui lui auront été enseignées de manière explicite (cognitivism et métacognition); 2) répondre esthétiquement de manière personnelle (readerresponse) 3) développer son point de vue sur un texte en le comparant aux autres points de vue apportés par le groupe (socio-constructivisme); 4) relier ses connaissances littéraires nouvelles à ses expériences littéraires ou personnelles antérieures (théorie des schémas et théories de la réception).

<sup>578</sup> Le conflit socio-cognitif (Doise W. et Mugny G., 1997, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin pour le conflit socio-cognitif), nous semble un cadre certes possible mais dont il est complexe de témoigner de façon précise, il nécessite d'être étendu. Nous entendons conflit au sens de conflit d'intérêts divergents, du fait de la non adéquation des dires.

<sup>579</sup> Nous citons assez librement Nonnon (2008, 116) à propos de Rabardel.

l'inédit<sup>580</sup>. Or si ce sont des sens nouveaux qu'il s'agit d'acquérir à l'école, ce sont les locuteurs dans les places respectives de l'un et de l'autre interactant et en tant qu'instance validante qui transgressent des sens qui existaient auparavant. Cette nouvelle construction d'une signification convergente à partir de sens nouveaux, en ce qu'ils sont distants des précédents et distants par l'expérience vécue, s'effectue par et dans le langage pour chacun par le biais d'argumentations à suivre.

Ceci n'est pas sans interroger d'une part le rapport à la vérité que ces sens entretiennent, ni d'autre part comment ces transactions se déroulent et au sein de quelles situations.

### 3. 4. 3. Exemples de transactions en activités littérature

Lorsque nous suivons le fil des thèmes abordés par les élèves au cours de leur synthèse de compréhension dans le corpus A. 6 (*Demain des fleurs*), nous assistons à une réorganisation des informations et des émotions, des expériences de lecture à partir de la mise en perspective de noeuds ou de tensions énonciatives qui cristallisent ponctuellement un obstacle. Cette émergence questionne ou interroge les partenaires en présence qui ont eu le temps de construire un arrière plan discursif plus ou moins partagé du récit, mais qui est alors investi de façon personnelle. L'expérience esthétique en question les interpelle et interroge ainsi les « rapports de la forme et du matériau (Vygotski, 2005, 18) », dans un cadre littéraire particulier. Des négociations ou des transactions<sup>581</sup>, en vue de résoudre cet obstacle, vont en fait déterminer le contexte des transactions qui provoquent des accords sur des sens restreints, en vue d'interroger les dires des uns et des autres. Aussi des scénarios fictifs apparaissent-ils en vue de reconstruire des développements possibles du récit, entre la prise en compte du récit existant et son dépassement par des prolongements qui ne sont pas dans l'oeuvre. Jacques dit :

«Parler et écrire, c'est tenter de signifier en situation d'héritage et de transgression (1985 , 524)»

La transformation sémantique, par la confrontation des propositions, vise un consensus qui justifie la problématique que nous avons appelée problématisation, qui ne peut faire abstraction de ce qui l'étaye. Les tensions énonciatives pointées par des positionnements énonciatifs pluri-situés y contribuent jusqu'à ce qu'il y ait, selon nous, saturation d'un contexte ainsi partagé.

Cette transformation concerne les transformations conceptuelles qui sont interrogés par cette controverse. Ainsi se délimite une situation de signification en devenir, prenant appui sur la matérialité du signifiant, sur les références et sur l'interlocution, les significations verbales du code devant s'actualiser au sein de la mise en contexte.

Envisager, dans le corpus disciplinaire autour de *Demain les fleurs* (Lenain, 2002), qui viendra chercher le petit garçon, pourquoi le grand-père a une relation privilégiée au pommier et pourquoi on peut penser que ce grand-père est mort alors que visiblement il vit, sont des exemples de ces problématiques interrogeant des conceptions de parenté, de métaphore et de symbolisation. Grâce à l'oeuvre, des expériences fictives sont vécues de façon virtuelle, les scénarios construits viennent dans un premier temps attester du bien-fondé de la question, d'une reconnaissance de cette problématisation puis dans un second temps établir l'instance qui validerait ces dires, non pas en tant que vérité conceptuelle, mais en tant qu'expérience

---

<sup>580</sup> Pour de Delamotte-Legrand (2005, 147-148), inédit renvoie à une dimension diversement inscrite en tant que ce qui est« toujours attendu et jamais explicité chez les enseignants : une parole qui respecte les normes (l'attendu) sans être banalité (le nouveau) » cet inédit étant une trace de la créativité et de l'invention.

<sup>581</sup> Au sens où nous l'avons établi à partir de Rémy, afin qu'il n'y ait pas de superposition avec le cadre de Rosenblatt, bien que ces entrées soient proches. Exemples dans les annexes p. 135 (10 propos sur 26 sont négociés) , pages 137, 141, 142.

plausible. Ces reconfigurations des dires sont autant de tentatives de s'inscrire en relation à l'oeuvre et aux autres, vers un moment dialogal, au sein de réalités possibles.

Dans le corpus A. 8 à propos de *Yakouba* (Dedieu, 1984), ce sont les thèmes du lion, de la lâcheté et du bétail qui concourent à interroger les raisons de l'acte de tuer ou d'épargner le lion et d'envisager les positions des uns et des autres, face à la réalité représentée par une position marginale concluant le récit.

La problématisation construit ainsi son contexte discursif de départ qui précise ou cristallise des tensions par des questions, ou des incompatibilités lexicales, syntaxiques, temporelles, mais surtout sémantiques, qui renvoient à des problématiques littéraires basées sur la relation à l'oeuvre, aux effets produit par l'oeuvre et le contexte auquel elle renvoie le lecteur, les lecteurs.

Les transactions, opérées au sein de scénarios (annexes pages 199, 200) sont des tentatives de mise de cohérence, d'organisation, de hiérarchisation des événements expérientiels des partenaires, au sein d'une controverse, passant par des stratégies de conversation, de négociation, de dialogue (Jacques, 1988, 130-131).

À ce titre, et dans ces corpus, nous pensons que les scénarios fictifs, souvent consécutifs aux propos formulés par des négations et qui donnent lieu à des hypothèses, jouent le rôle transitoire d'arrachement au contexte en prolongeant le contexte littéraire, ce sont des possibles littéraires, des généralisations en herbe, des reproduction possibles d'expériences fictives sur lesquelles est testée la fiabilité des dires et des représentations des mondes.

#### *3. 4. 4. Transactions comme « technique sociale du sentiment » en arts visuels*

Nous pouvons témoigner d'une similitude à propos des transactions reposant sur des problématiques plastiques au sein du premier corpus en arts visuels, mais associant manipulation et discours.

Si l'indexicalité des termes employés provoque en grande partie des déplacements énonciatifs, nous attestons de la mise sous tensions des énoncés des interlocuteurs en vue de mettre en cohérence des énoncés partiels. Ces énoncés partiels participent à la construction de références partagées à propos de la mise en valeur, mais aussi de la recherche d'effets qui sont des problématiques plastiques effectives.

Les transactions sont dans un des deux cas de présentation de production plus complexes car elles se doublent de manipulations matérielles, vis à vis des quelles le langage occupe différentes positions : tantôt descriptif, tantôt par anticipation et ou critique, influant sur les manipulations, les mises en place et la suite du discours.

Des transactions visant une extension des principes constatés en tant qu'effets vers des généralisations sont particulières à ce premier corpus A. 1. Elles interviennent à deux moments : à propos de l'extension du plat au repas de Toni qui n'établit qu'une connivence partielle avec l'enseignant, et à propos de concept plastiques à propos des contrastes ou des effets (« ça fait toujours »). Ce lent travail de décontextualisation ou d'arrachement au contexte, ici à l'uvre, montre l'importance de son ancrage dans une référence partagée pour s'envisager ailleurs, cette « technique sociale du sentiment » provoquant certes dans un cas des avancées notionnelles plastiques, mais n'étant pas suffisante pour s'opposer à la pression de l'enseignant lorsqu'il renvoie en permanence à la consigne.

#### *3. 4. 5. Traces de « technique sociale du sentiment » dans les autres corpus*

Les transactions en tant que relevant à notre sens de problématisation sont très apparentes dans les corpus A.1, A. 6, et A. 8.

Pour le corpus A. 5, nous pensons que des transactions importantes en tant que « technique sociale du sentiment » s'opèrent lors des échanges entre l'enseignant et les élèves à chaque fois que l'enseignant intervient auprès des élèves qui le demandent. En effet, d'une part, il propose pratiquement toujours les mêmes modalités de fonctionnement quant à ses propos d'enseignant. D'autre part, en demandant la reformulation de la consigne, ce qui n'est pas compris et qu'il tente de faire expliciter par comparaison, il redemande à l'élève de préciser la consigne en relation à ce qui n'a pas été compris, puis de commencer oralement à préciser ce qui plaît de la couverture, pourquoi cela plaît. La relation au ressenti est à chaque fois interrogée et mise en demeure d'être prolongée par une explicitation, avant de s'assurer que l'élève est entré dans la tâche d'écriture pour partir vers un autre élève. Nous pensons qu'il établit un format d'échange<sup>582</sup>, devenant un scénario de conduite, attendu des élèves, qui leur permettent d'identifier l'activité scolaire et ce qu'on en attend au sein d'un contrat didactique actualisé. Son rapport est certes éloigné avec une « technique sociale des sentiments » explicite et publique, mais dont nous préjugeons d'une possible étape transitoire et jouant le rôle d'un guidage.

Les corpus A. 7, en situation de débat scolaire à partir d'un article de journal est un travail transcrit encore peu étudié<sup>583</sup>, donnant lieu à des négociations à plusieurs endroits : lors de la préparation du travail entre pairs et lors de la présentation du débat à la classe. L'entrée dans l'activité par le choix d'un article parmi plusieurs journaux, et la présentation des raisons de ce choix nous incite à penser que nous nous retrouvons dans une situation similaire à la précédente, où le choix sollicité induit des perspectives de construction d'autres horizons s'appuyant sur une distance avec les choix de départ. Nous ne pouvons en dire plus.

Dans les corpus A. 3, où les élèves sont en situation d'entretien semi-dirigé, les contraintes d'enseignement sont moins apparentes et les transactions restent plus sociales que cognitives. Un travail de comparaison de production orale importante à faire d'élève à élève avant de pouvoir en dire davantage.

Cependant, ces mises en relation au sein de mouvements discursifs au service d'un partage de références s'appuyant sur une « technique sociale des sentiments » au sein de ces différents corpus nous font questionner les situations convoquées.

### 3. 5. Situations scolaires particulières

Il serait illusoire de penser que toutes les situations scolaires se valent. Il est aussi complexe de concevoir des situations aux enjeux effectifs par rapports aux obstacles rencontrés par les élèves et sollicitant des enjeux didactiques assumés au sein de situations élaborées, nécessaires et contingentes à la fois.

Nous pensons qu'un certain nombre de situations d'enseignement ne sont pas optimales pour la bonne raison qu'elles contiennent au sein de leur mise en œuvre, avant ou pendant leur déroulement des traits rendant plus ou moins compatible les axes notionnels envisagés et les pratiques langagières sollicitées. Ces dysfonctionnements didactiques, envisagés par Reuter (2005), peuvent en partie être ceux existants au sein du corpus A. 5. Un horizon d'attente est sollicité pour une tâche d'écriture, sans qu'elle donne lieu à une mesure de son bien-fondé dans la lecture du prologue du livre qui n'est pas commentée. L'activité sociale de l'élève n'est plus en relation avec le livre, le livre existe de façon « autonome » et indépendante du

---

<sup>582</sup> Ces formats existent aussi dans cette classe avec cet enseignant dans d'autres disciplines.

<sup>583</sup> Ce relatif manque est aussi lié à des pertes d'enregistrement. Ces situations autour de l'information à l'école nécessitent selon nous un cadre particulier à établir, en jonction entre la vie hors de l'école et la vie scolaire et à ce titre particulièrement intéressant.

lecteur dans la suite du travail qui est envisagée. Le validité des propos tenus n'est pas mise en perspective avec l'écrit littéraire, même s'il a été socialisé scolairement ou scolarisé par la lecture et les commentaires auxquels ces écrits ont donné lieu.

### 3. 6. Problématisation et résolution

Nous émettons cependant une certaine réserve à propos de ce que l'on peut attendre des problématisations. Ce n'est pas, à l'identique des mathématiques, une mise en forme d'une démarche visant la résolution d'une question, où le contexte permet de tester la validité de la question qui admet une ou plusieurs solutions identifiables ou paramétrables, tout en essayant de rester en dehors du raccourci des situations problèmes.

#### 3. 6. 1. Absence de trace instituée au préalable

En effet, la contingence du milieu est représentée par la communauté classe, et les outils à la disposition des enseignants pour valider institutionnellement ou pour instituer le travail réalisé dans le domaine disciplinaire est complexe<sup>584</sup>. Les connaissances construites au cours de ces échanges sont certes langagières verbales pour ceux qui ont parlé. Et pour les autres ? Le travail écrit sollicité à la suite de la séance orale montre qu'il peut être investi par certains élèves. Apprécier le travail des élèves qui ne parlent pas, c'est beaucoup plus complexe. Identifier ce qui évolue pour certains élèves qui parlent l'est tout autant. Le fait de ne pas avoir d'énoncé terminal auquel se raccrocher fait douter Sacha (corpus A. 6) de ce qu'elle peut dire à titre personnel, les sens ponctuels et contextuels établis ne lui permettant pas de construire une signification plus générique en cours d'élaboration. Sa trace écrite, si elle montre une synthèse acceptable, renvoie cependant à un contexte très personnel lié uniquement aux perceptions.

#### 3. 6. 2. Traces relatives

Si nous revenons sur la partie finale de tous les corpus, nous constatons que dans le meilleur des cas, elles prennent en compte le départ des propos et la mesure de l'écart entre les deux points du discours scolaire, non pas en tant que résolution ou réponse à une interrogation mais selon diverses modalités :

- en tant que démarche de justification en cours pas complètement réalisée (corpus A.2)
  - en tant que réussite à une activité d'écriture (réalisation de la tâche, sans lien avec le contexte de départ implicite, corpus A.5)
  - en tant que transformation d'une idée de départ au moins (corpus A.6)
  - en tant que point de vue plus ou moins informé de la réalité des uns et des autres (corpus A.8)
- Ces constats, importants en tant que réalisation d'un travail scolaire, ne sont cependant pas identifiables à des connaissances assignables à une notion précise, bien que des notions aient été sollicitées tout au long de ce travail. Les termes « d'oral processuel » ont bien été sollicités,

---

<sup>584</sup> Si selon Mercier et Buty (2004, 56), les phases de formulation et de validation (ce sont les phases d'enseignement les plus complexes à mettre en place ; elles semblent aussi dépendantes des épistémologies disciplinaires), ce qui peut se résumer à « qu'est-ce que la discipline retient comme problème abordable à l'école primaire qui soit pertinent » ? La question est d'autant plus prégnante que dans les activités pédagogiques littéraires, qu'il n'est pas possible d'opérer sur un milieu directement montrable ou manipulable. Ceci conduit à se demander comment le contenu du savoir s'instancie et s'il relève toujours de l'institutionnalisation ou plutôt qu'est-ce qui s'institutionnalise dans les disciplines sollicitant l'émotion et le sens esthétiques, en supposant que l'institutionnalisation aurait une relation privilégiée avec une certaine scientificité disciplinaire. C'est ce que nous avons envisagé en précisant ce qui définit ces niveaux de scientificité puis ce qui en relèverait au sein des corpus.

sans toutefois que nous puissions précisément identifier les produits discursifs, si ce n'est en envisageant des écrits qui s'y rapportent.

Toutes les situations d'enseignement ne sont pas susceptibles à titre équivalent d'être un terrain susceptible de donner lieu à des transactions. Si ces transactions peuvent revêtir différents traits où des reconfigurations font apparaître des rapports nouveaux ou de nouveaux usages du langage, certaines activités ne sont que reproductrices ou normatives. Si ces usages nouveaux du langage sont possibles entre élèves et entre enseignant et élève, s'ils s'appuient sur des scénarios, il est utile de s'intéresser à ce qui constituerait une mise en cohérence et ou une mise en cohésion des propos au sein de ces scénarios.

#### **4. Évolution de la cohérence énonciative et des stratégies énonciatives**

Nous avons pris appui sur des références livresques faisant état que vers 11-12 ans, la construction des opérations formelles envisage les hypothèses déductives et abstraites mais de façon séparée, le raisonnement n'étant qu'un raisonnement déductif ou un raisonnement à partir d'inférence, sans que ce raisonnement puisse se réaliser de façon couplée. Nous revenons sur ce contenu de façon assez précise. En effet, nous pensons que ce sont des relations couplées, voire multiples, entre les motifs des raisonnements qui les font évoluer, leurs contradictions apparentes étant à la base de la dynamique de leur développement. L'exemple du tissage des thèmes respectifs au sein des corpus littéraires (sauf un) et du premier corpus en arts visuels constitue autant de conflits potentiels à résoudre. Ce sont les expériences partagées des individus mais aussi la multiplicité des développements concrets ou fictifs auxquelles ces expériences donnent lieu qui rendent ces résolutions possibles.

##### **4. 1. Cohésion référentielle et développement**

Ces conflits participent, selon nous, à l'établissement de la cohésion référentielle (Hickmann, 2000), que nous considérons aussi comme centrale. En effet, ces conflits, dans la diversité de leur provenance, contribuent à la prise en compte de différentes sources à mettre en relation. Nous pensons que la construction référentielle s'établit en partie à ce niveau et se poursuit à travers de expériences prises dans le réel mais aussi dans le monde discursif. Cette cohésion référentielle participe ainsi, à différents niveaux d'expériences, aux mouvements de décontextualisation, contextualisation et recontextualisation (Bernié, Rebière, Jaubert, 2003 ; 2008, 129) des situations évoquées en milieu scolaire.

Lorsque nous utilisons monde discursif, nous pensons que les usages sociaux en vigueur sont plus ou moins aisément reproduits dans le monde scolaire moyennant quelques modifications, dont les contraintes textuelles, orale et écrites, sont présentes dans la société.

Ce travail du langage, en relation aux situations d'enseignement de la littérature montre particulièrement la complexité à maintenir une continuité référentielle au sein des récits en tenant compte des connaissances partagées des locuteurs. De cette prise en compte de l'énonciation, complexe, nous retiendrons deux points focalisés : les premières investigations montrent la complexité des emplois des déictiques, en particulier ceux liés à l'évolution de l'identité référentielle des personnages des récits<sup>585</sup> ; les secondes montrent la complexité du déroulement axiologique à reconstruire pour des élèves entre 10 et 11 ans.

En ce qui concerne enfin le niveau de contrôle et l'auto-correction spontanée, il y a un certain nombre de reprises qui renvoient à une reprise immédiate et corrigée des dires, elle

---

<sup>585</sup> Ces points sont traités en partie 1, chapitre 2 point 2.1, ainsi qu'au chapitre 4 point 8.2, et dans la deuxième partie au chapitre 4 point 3.

correspond probablement à un travail interne de réorganisation des direns en cours (à dire, dire et dit selon Bres, 1991), mais sur lesquels il est délicat de s'avancer plus.

Ainsi nous pensons que ces situations d'enseignement utilisant la transaction, en particulier en ce qui renvoie à la « technique sociale des sentiments » au sein de négociations vers une négociation dialoguée sont davantage susceptibles de s'approcher des zones de développement proches, propices aux apprentissages. Nous précisons en quoi elles représentent des contextes favorables.

#### 4. 2. Stratégies énonciatives en relation avec le contenu

Ces différents niveaux de prise en compte de l'énonciations dans les usages des élèves nous renseignent en partie sur leur façon de s'approprier le cadre des discours scolaires. Les usages répertoriés renvoient à des strates diverses de la prise en compte des différentes stratégies et participent ainsi de l'élaboration des contextes soumis aux variations des transactions au sein d'une « technique sociale du sentiment ». Ces contextes, changeants, suscitent en permanence des ajustements quant aux finalités des contextes co-élaborés, mais aussi aux autres modalités de réalisation qui sollicitent des schèmes d'usage à explorer.

Aussi la délimitation des phénomènes de hiatus en tant qu'écart entre des préoccupations stratégiques se situe selon deux axes : entre même registre stratégique au sein de la négociation, par exemple, mais sur des niveaux internes différents, ou sur des niveaux identiques, mais au sein de stratégies différentes, par exemple focalisées sur le déroulement. Ces écarts sont suivis d'une accélération de reprise des direns précédents en vue de rapprocher d'autres thèmes en tant que résolution provisoire des tensions, mais qui selon nous focalisent des objets secondaires ou d'arrière-plan à partir desquels les problématisations vont s'ancrer. Ces écarts interrogent selon nous la construction des sens et des significations.

### 5. Écarts entre sens et significations

L'idée d'écart<sup>586</sup>, si elle semble être un des leitmotiv de l'enseignant parlant de l'oral en particulier, n'est pas compris dans ce sens de manque, mais d'espace de travail. Les usages fréquents de ces termes sous la formule du sens discursif et de l'acquisition des significations en font oublier la complexité. Nous précisons tout d'abord les définitions que nous acceptons pour ces termes.

#### 5. 1. Approche modale

Si les sens émergent des situations dans lesquelles les activités se déroulent, ils ne peuvent se dépendre de données préalables. Autrement donné comme sens discursif, le sens est identifiable par ses constructions de modalités énonciatives<sup>587</sup> qui renvoient aux marques utilisées par le sujet. Les valeurs modales simplifiées relèvent ainsi de valeurs aléthiques (possible, nécessaire) aux valeurs déontiques (devoir), épistémiques et doxologiques (savoir, croire), axiologiques ( bon, mauvais) et volitives (vouloir).

---

<sup>586</sup> En relation à l'analyse des écarts signalés par Delamotte-Legrand (2005).

<sup>587</sup> Utilisées, selon Vion, 2001, par Le Querler (1996), au sein d'une recherche de marqueurs de modalisation. Ceci n'est possible, selon Vion, que si l'on accepte cette notion de marqueur qu'en relation avec le monde réel et si on considère les marqueurs comme exhaustifs dans la prise de position par rapport à un énoncé, ce qui n'est pas un point de vue uniformément partagé.



Or une tentative d'investigation dans ce sens limite nos ambitions. En effet, la recherche de telles désignations<sup>588</sup>, en procédant par recherche d'occurrences, montre certes des registres variables pour les enseignants, plus ou moins aléthiques et déontiques, voire épistémiques et doxiques, mais qu'il est plus difficile d'identifier pour les élèves. Si nous tenons compte des « peut-être » comme traces potentielles d'un avenir à prouver, des prémices aléthiques sont possibles, ou renvoient-elles à un ordre véridictoire ?

Nous attirons l'attention sur le fait que ces formulations donnent lieu à des scénarios fictionnels. Aussi nous est-il délicat, à propos d'échanges avec des élèves jeunes, de parler de rapport au réel comme dominant.

Vion (2001) fait remarquer qu'il serait plus pertinent de parler de modalisation au sens de commentaire, dans la mesure où ces qualifications ne renvoient pas, selon nous à des dire reliés au réel. Si nous considérons, comme Vion, le commentaire porté sur l'autre, nous pouvons envisager des commentaires sur le dit, sur le dire, sur la méta-communication et sur la métadiscursivité, nous permettant ainsi de saisir davantage ce qui est en train de se construire<sup>589</sup>. Si ces perspectives sont envisageables au vu d'un corpus oral étudié (A.8, Yakouba), le corpus écrit peut en témoigner. À l'écrit des usages temporels réorganisent futur et conditionnel dans ce cas précis, mais toujours avec des scénarios fictionnalisés comme moyen de valider des hypothèses avancées. Faisant partie intégrante d'une construction argumentée, ces modalisations sont couplées à des modulations de propos, évaluant par anticipation ou a posteriori leur fiabilité.

## 5. 2. Signification relative

La signification en tant que représentation associée à une expérience verbale inscrite de façon durable dans une communauté linguistique, suppose un individu disposant de significations lexicales partagées. Dans le cas de jeunes enfants, c'est à la fois ce partage des significations et des significations nouvelles qui sont en train de se construire dans ses communautés d'appartenance, à l'école et hors de l'école. Ces significations, déposées dans la culture, ne se « cueillent » pas, elles s'élaborent à partir d'expériences multipliées qui superposent, selon nous, dans des usages plus ou moins proches. Ainsi, ce sont les différents sens construits au cours des expériences, réelles ou fictives, en relation aux significations sociales, qui interrogent sens et signification de façon concurrente. De cette façon, nous pouvons penser que ce sont les sens qui varient,

«...en tant qu'association de deux ou de plusieurs représentations proposées par un sujet parlant dans un contexte discursif, toujours singulier, inédit (Barbier, Galatanu,2000) »,

ou des sens qui se développent, en vue d'en extraire des pans qui coïncident plus ou moins avec des significations sociales.

Ce qui nous intéresse dans le cadre scolaire, ce sont les constructions de nouvelles significations et leur relation, dans ce cas précis avec les sens, dans le cadre d'activités humaines signifiantes, en particulier celle de l'activité langagière, tant orale qu'écrite.

Les analyses des traces des élèves les plus en difficulté dans les deux corpus littéraires<sup>590</sup> (corpora A.6 et A.8) où des traces écrites ont été demandées après le travail oral montrent les

---

<sup>588</sup> Recherche effectuée pour le corpus A.8, faisant l'objet d'une communication au colloque des chercheurs en didactique de la littérature à Genève, 24-25-26 mars 2010.

<sup>589</sup> Ces deux derniers points (métalangage ou la métadiscursivité) n'étant pas étudiés dans ce travail, ils sont écartés, ils pourraient donner lieu à un travail à part entière.

<sup>590</sup> Ces traces sont analysées dans les annexes 950.

positions délicates mais évolutives dans lesquelles sont ces élèves. Nous rappelons les cas de Sacha qui n'ose pas se dire, ou, et de Léna qui trouve qu'on ne tue pas un lion magique qui parle. C'est par un travail assidu et long de mobilisation au cours d'activités différenciées que Léna comprendra au cours d'ateliers de lecture mobilisant un réseau autour des récits avec des lions, puis avec des animaux qui parlent dans les contes, et un réseau d'écrits de genres divers au sujet du lion que le lion de Dedieu n'est pas réel. Sa participation, après ces ateliers, a été sollicitée en tant que locuteur privilégié rapportant les constats du groupe de travail, en vue de lui permettre d'occuper d'autres places de locuteurs que celle de l'élève qui répond. Il lui faudra du temps pour construire et mobiliser ce savoir de référence que d'autres ont convoqué immédiatement. Ainsi, ces traces écrites nous permettent de suivre plus aisément en tant qu'enseignant la compréhension des objets d'enseignement que les élèves ont, et nous permettent en tant que chercheure d'approfondir les outils mobilisés pour avancer dans la connaissance scolaire et les interroger.

### 5. 3. Sens, signification et pratiques de référence

La complexité de l'investigation renvoie à la double inscription de nos critères d'appréciation développementaux, renvoyant à la fois aux savoirs disciplinaires et aux actions humaines. Dans le cas de l'enseignement, ces deux entrées se recoupent. Les pratiques de référence, à l'école, contribuent, ancrent et stabilisent à la fois les relations entre sens et significations dans les mouvements discursifs qui fondent l'existence des pratiques sociales.

Or ces significations, en relation aux signes, et à leurs valeurs organisées dans des textes, représentent elles aussi des modalités de fonctionnement, socialement partagées. Nous avons précisé en quoi il nous semblait illusoire de séparer arbitrairement sens et signification dans la mesure où la signification est toujours reliée à des sens issus des expériences vécues au sens propre ou vécues « par procuration », plus ou moins rappelés à la mémoire et surtout à travers la culture (et à travers les pratiques sociales de référence). Ainsi, les sens construits autour des oeuvres sont-ils liés à cette œuvre, mais aussi à d'autres œuvres s'en rapprochant ou s'y opposant, en vue d'établir des relations qui successivement, permettront de construire des significations. Ils renvoient aussi à la consolidation de significations déjà établies et inscrites dans des pratiques de référence, ou bien à leur désorganisation en vue d'une autre organisation.

Si nous considérons l'outil particulier du langage en tant qu'instrument psychologique, il médiatise des significations, formalisées, à s'approprier à travers des constructions et déconstructions, reconstructions de contextes, en vue de s'en extraire, mais jamais de s'en couper complètement. De ce fait, nous pouvons dire que sens et significations à l'école sont des chemins d'internalisation, en partie accessibles à la recherche par extériorisation de l'activité sociale des élèves, mais toujours dépendants d'un individu dans une communauté disciplinaire donnée, normalement en relation à des pratiques de référence<sup>591</sup>.

## 6. De la notion de hiatus à la construction du sens

Les différents angles d'analyse de la notion de hiatus, remettant en perspective sa délimitation élargie aux micro-ruptures et ses caractérisations en relation à ses effets interroge le champ des pratiques scolaires à travers l'identification de l'objet d'enseignement et de sa transformation en objet enseigné.

---

<sup>591</sup> Ce que, selon nous, l'école primaire tend parfois à oublier.

Si la perception des phénomènes de hiatus est variable, elle renvoie à des obstacles notionnels certains, dont la prise en charge par les élèves, au titre d'une problématisation, renvoie elle aux objets d'enseignement en tant qu'objets épistémiques<sup>592</sup>.

À la jonction des objets disciplinaires et des conduites langagières, l'expérience langagière verbale, singulière, est l'objet de transactions au sein de l'activité scolaire. Ces transactions, identifiables par des stratégies énonciatives, reconfigurent l'énonciation des dire. Les exemples étudiés montrent que ces reconfigurations mobilisent des manipulations, des conduites fictionnalisées, des renvois aux expériences vécues et des convergences thématiques.

Cette « technique sociale du sentiment » ancrée dans l'émotion comme trace consciente des effets de l'oeuvre, transformée en dire et dans sa relation aux dire des autres, devient à la fois le lieu et l'objet de l'interrogation des formes et du matériau dont Vygostki fait état, au même titre que l'oeuvre d'art.

Ces reconfigurations des dire portent en eux même un travail de référenciation (Nonnon , 2001-2002) complexe, dépassant nommer et désigner ou la prédication thématique, pour rechercher à la fois ce qui coordonne les points de vue en identifiant les référents selon les contingences ou les nécessités discursives. Or ces pressions sur le langage incitent à la décontextualisation, à la décentration, ou à la mise en relation. Ce ne sont pas les traces modales qui nous permettent de prendre en compte les scénarios fictifs, la généralisation ni la véracité des dire des élèves, mais la perspective de la construction des sens et des significations en relation à des pratiques de référence.

---

<sup>592</sup> Les objets épistémiques sont développés au chapitre suivant.

## Chapitre II. Validité de la démarche

Le second axe interroge de la validité de notre démarche et renvoie d'abord aux questions élaborées au départ de ce travail. Aussi reprenons-nous le fil de la présentation de la première partie en envisageant point par point les réponses plus ou moins complètes que nous apportons autour des points suivants qui n'ont pas encore donné lieu à des discussions précédemment : à propos de la validité de l'objet d'étude et des outils d'étude.

### 1. Validité de l'objet d'étude en relation aux outils construits

Nous parlons de validité de l'objet en tant qu'objet de recherche, comme démarche visant à s'assurer de la fiabilité de la construction épistémique fondant cette recherche. En effet, rien ne permet de prédire avant l'étude, ce qui fonde sa légitimité ni si cet objet d'étude revêt des formes attestant d'une véracité. Nous envisageons cette démarche de contrôle à partir de trois cas de figure: l'objet ne peut pas être identifié de façon suffisamment fiable par un descripteur, les descripteurs utilisés sont variables et extrêmes, l'identification est performante et régulière à travers d'autres corpus scolaires de la même discipline, voire d'autres corpus disciplinaires scolaires.

#### 1. 1. Particularités du marqueur

Lors de nos tentatives d'identification d'un descripteur en vue d'identifier les phénomènes de hiatus, nous constatons que des approches plurielles sont nécessaires afin d'en cerner des manifestations qui ne relèvent pas toutes du même ordre.

Ainsi nous retenons l'hypothèse de l'absence de descripteur unique spécifiquement fiable pour identifier des paramètres uniquement linguistiques ou uniquement énonciatifs au cours de l'apparition de phénomènes de hiatus ou de rupture.

Nous re-examinons les paramètres pris en compte en vue de les remettre en perspective. Si des paramètres linguistiques pragmatiques et ou sémantiques sont possibles, ils ne peuvent être étendus à l'ensemble des corpus scolaires. Nous ne pouvons cependant pas comprendre leur fonctionnement sans envisager leurs points communs et leur fonctionnement au sein du langage, en dehors d'une limitation descriptive.

En effet, ceci ne signifie pas l'absence de cohérence des observations, mais renvoie à la complexité des phénomènes langagiers verbaux analysés en tant que linéarisation discursive de l'expérience scolaire.

Nous développons en partie les raisons pour lesquelles cette recherche d'un marqueur unique ne peut aboutir totalement : ce n'est pas en soi un échec de la recherche qui est avancé, mais un des aléas possibles faisant cependant, nous l'espérons, avancer la réflexion autour des pratiques langagières scolaires. Ces raisons s'articulent autour de trois points en relation avec la pédagogie ou une certaine mise en oeuvre d'une didactique disciplinaire, la recherche d'un cadre comparatiste délicat à envisager en tant que pratique innovante et la recherche de critères fondant une véracité au sein de la démarche.

##### *1. 1. 1. Des relations à une discipline*

Lors de la conception même des situations scolaires d'enseignement, les objets d'enseignements choisis ne sont que partiellement déterminés par l'enseignant. En effet, ils appartiennent à un champ disciplinaire séculaire qui contient des formes périssables influant

sur les représentations des objets scolaires, peu perceptibles et cristallisées dans des pratiques historiques, tant pour l'élève que pour l'enseignant.

De plus, la planification envisagée par l'enseignant établit des situations, par le biais d'une programmation et d'une progression mais aussi d'une hypothétique réalisation<sup>593</sup> qui ne tient que partiellement compte des individus en présence. Or les contingences et les nécessités des situations en relation aux disciplines esthétiques ne peuvent se réaliser en dehors des individus en présence, dès lors que les enseignants s'inscrivent dans un réel rapport à la culture en tant qu'enjeu disciplinaire.

Cette dimension éclaire probablement les raisons de nombreuses réticences à s'engager dans un travail de compréhension et d'interprétation des œuvres qui renvoie davantage à une généricité lectoriale (Ahrs, 2005, 77) en tant que processus lié à la réception des textes, qu'à un apprentissage d'un discours de genre littéraire. Cependant, les changements d'injonctions et les reconnaissances des pratiques par des voies officielles sont souvent postérieures aux pratiques.

Une autre piste susceptible d'être envisagée contribuant à la détermination d'un indicateur inscrivant ce travail dans une démarche comparative.

### *1. 1. 2. Cadre comparatif*

Inscrire un travail dans une volonté comparative renvoie à la question d'une didactique commune des disciplines et interroge la spécificité didactique disciplinaire. Ce propos ne correspond pas à une réduction des traits communs à toutes les disciplines, en vue d'une didactique unitaire, mais au questionnement que ces disciplines renvoient les unes aux autres, à partir de préoccupations communes, autour de l'objet d'enseignement et sa transformation en objet enseigné et appris.

En effet, si nous sommes consciente de l'importance des approches comparatistes pour construire des savoirs didactiques, nos interrogations à ce sujet restent vives<sup>594</sup>.

Nous avons pu constater que les didactiques disciplinaires interrogent des objets épistémiques et épistémologiques, ce que nous traduisons en ces termes : quels sont les enjeux de savoirs au sein d'une discipline ? Au sein de deux disciplines, rapprochées par un cadre commun (l'émotion esthétique) les enjeux peuvent-ils être proches ? Quelles significations attribue-t-on à ce savoir dans l'organisation de sa discipline, par rapport aux autres disciplines ? et quel statut accorde-t-on à ce savoir<sup>595</sup> au sein de sa discipline, au sein d'autres disciplines ?

Les chercheurs en didactiques disciplinaires (et notamment la didactique du français, en particulier à propos du rôle du langage<sup>596</sup>) s'intéressent, à ce titre, à aux points communs, mais aussi aux différences au sein d'une même discipline, voire de plusieurs disciplines.

---

<sup>593</sup> Nous faisons appel aux variables non prévisibles, selon Nonnon (2001-2002, 48).

<sup>594</sup> Ces propos viennent à la suite du 1<sup>er</sup> colloque International « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et des apprentissages, Genève, 15 et 16 décembre 2009, CD-ROM. Ils font plus particulièrement référence aux propos de Orange C. et Amade-Escot C., lors de la table ronde, et d'après des notes personnelles.

<sup>595</sup> La question des enjeux du savoir et des statuts du savoir est peut-être spécifique dans la discipline « français », que nous traitons à l'aide de deux approches : une approche visant à situer la véracité des dires disciplinaires des élèves (effectuée en fin de partie 2), et la scientificité des dires de la recherche, à partir du même outil.

<sup>596</sup> Le colloque de l'Airdf, en 2007, évoque ce point particulier d'un français transversal (Bernié J.-P., 2007, « Quand les didactiques disciplinaires interpellent la didactique du français : quel traitement langagier ? Quelle cohérence disciplinaire pour la classe de français ? », sur le site [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Bernie/Bernie.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bernie/Bernie.pdf) consulté le 25 mars 2009

Parallèlement, ou conjointement, les savoirs de la pratique, ordinaire ou élaborée, à l'école ou en dehors de l'école, amènent les chercheurs, qui observent des pratiques de classe ou d'activités sociales identifiables en tant qu'apprentissage, à établir des faits par le biais d'une démarche empirique, en vue d'explorer des possibles didactiques.

S'il est pertinent de croiser ces deux entrées, sans pour autant mettre de côté les sources disciplinaires ni le cadre socio-historique de leur élaboration, c'est la recherche de dépendances, et d'éventuelles modalités de conversions entre ces systèmes (comme des transformations possibles, à partir de préalables communs -le contrat didactique, la transposition didactique- ayant cependant leur spécificité), qui réorganise les processus de construction des savoirs.

Notre volonté s'inscrit dans cette préoccupation : articuler des rapports entre action et théories de l'activité de la discipline, des analyses et la question de la genèse des savoirs, liés à l'activité scolaire (délimitée par un cadre commun, lié à l'émotion esthétique). La recherche d'une certaine intelligibilité des faits scolaires renvoie à des phénomènes didactiques, que nous envisageons partiellement, et à des phénomènes langagiers que nous récapitulons.

#### - Cadre commun

Si les matrices disciplinaires constitutives de chaque discipline ont à voir avec des modes de problématisation spécifiques, il est à noter qu'elles auraient toutes en commun une extraction du sens commun ou connu passant par une connaissance comme une mise en acte se confrontant au milieu. Ce milieu imposerait un retour réfléchissant cette connaissance, afin d'en faire émerger des savoirs décontextualisés et plus ou moins dépersonnalisés.

#### - Cadre spécifique

On peut cependant s'interroger sur la dépersonnalisation des savoirs littéraires, qui renvoient toujours à la migration des émotions comme subjectivation pour une construction identitaire du sujet, portée par des contradictions multiples, au cours duquel se forme le jugement (Dumortier, Nonnon, 2008, 120) et au prix de l'hétérogénéité, ceci dans des domaines où la dimension esthétique est sollicitée.

Ceci relance les question à propos des systèmes de valeurs sur lequel repose l'institution didactique (Sensevy et Mercier, 2007). Lorsqu'on fait appel à l'émotion comme pratique où le langage médiatise la pensée comme autant d'incomplétudes possibles du dire, ne pouvant jamais se superposer de façon exacte à la pensée, l'activité du dire est toujours à poursuivre. La notion même de savoir est, selon nous, plus variable et aussi plus locale. Les pratiques scolaires sont à considérer en relation à la conscience disciplinaire (Reuter, 2007) qui se construit à l'école primaire, mais qui reste, selon nous, difficile à établir, même de façon formelle<sup>597</sup>, à l'école primaire. En effet, les manifestations orales, du fait de leur pratique très contextualisées, se prêtent mal aux évaluations (Nonnon, Delamotte-Legrand, 2005). Il importe dès lors, de s'intéresser au système des valeurs de la discipline et aux systèmes de véracité disciplinaire.

### *1. 1. 3. Critères de véracité disciplinaire*

---

<sup>597</sup> En effet, Herbart, cité par Vygostki, et repris par Brossard (2005, 30-31) évoque des disciplines formelles et non formelles, les disciplines formelles ayant des façons de former l'esprit de manière particulière, ou, selon nous et de façon très raccourcie, des façons de penser dire écrire particulières n'ayant pas les mêmes valeurs.

Ce travail de recherche, qui se prolonge par l'investigation que nous menons quant à la valeur de véracité des dires et des écrits scolaires ne peut être tenue pour secondaire.

Dans le cadre de la littérature à l'école primaire, la question se pose de façon cruciale du fait de la jeunesse de la didactique disciplinaire, mais aussi du fait de la pression des contenus notionnels que cette discipline, issue du cycle du collège, transporte en tant que représentations d'une discipline ancienne, ancrée dans la valeur des textes.

En effet, selon que l'on tient, au sens idéologique du terme, comme fondamental un discours vrai résidant dans le texte ou qu'on le pense accessible au niveau des élèves, les choix des enseignants comportent au départ des modalités d'interactions des élèves et des leurs en filigrane. Cependant on peut s'interroger sur les différences qui apparaissent au sein des pratiques et qui sont souvent davantage divergentes par les commentaires des enseignants (Sève, 2008) que par des pratiques divergentes pour les élèves<sup>598</sup>, et qui sont aussi relatives à des savoirs professionnels.

Ce point est d'autant plus crucial que le récent changement d'identification de la littérature à l'école primaire (depuis 2008 et au sein du socle commun) renvoie actuellement aux disciplines identifiées à la culture humaniste, voire artistique et caractérisable, selon nous, au même titre que les sciences sociales.

Se poser la question de l'objet d'étude nous conduit à nous interroger sur la relation de véracité disciplinaire. Cette question de la véracité des dires et de leur justification est variable selon les domaines respectifs d'influence pragmatique ou sémantique. Or nous interrogeons à la fois des pratiques scolaires et des objets épistémiques, en espérant ainsi dépasser cette possible contradiction.

#### *1. 1. 4. Pratiques scolaires et objets épistémiques*

D'autre part cette analyse pose la question des choix didactiques : les objets d'enseignement sont-ils épistémiques (Pouivert, 2008, 132) et propres à porter des émotions cognitives appropriées aux objets ? Quel rôle joue le langage en tant que médiation langagière pour négocier des interactions entre sens et emploi ? En effet, la validation des dires renvoie avant tout à la conception de l'objet d'enseignement<sup>599</sup> et à sa possible appropriation par les élèves au cours d'une transformation faisant appel à la sollicitation, selon Pouivert, d'une émotion cognitive à identifier et à estimer, en tant que sollicitant des pratiques sociales transformant les pratiques scolaires observées.

Aussi renvoyons-nous à une identification aléatoire des variations des descripteurs des manifestations de hiatus et à leurs effets en tant que transformations des dires, en tant que système de valeurs, en relation avec une véracité des dires. Certains objets d'enseignement sont épistémiques et nous avons la preuve de leur effets sur les pratiques scolaires. Par exemple lorsque des points de vue reconfigurent les activités discursives à l'école à la fois en construisant un genre en situation effective (même si elle est toujours fictive, elle est fondée). Pouvoir prédire à l'avance des effets des objets d'enseignement semble hors de notre portée, même si le contexte de pertinence peut être évoqué (situation pédagogique et objectifs en adéquation ne semblent pas suffisants).

#### *1. 2. Fiabilité des marqueurs de phénomène de hiatus*

---

<sup>598</sup> Ces sollicitations s'opèrent dans deux niveaux scolaires différents, le CM2 et la 6<sup>ème</sup> au collège, ce qui modère la portée de ce travail d'observation par rapport à nos propos, par ailleurs pertinent.

Si le hiatus ne peut être identifié de façon suffisamment fiable, et présente des signes de variations extrêmes, il nous revient de suivre ces variations. La détermination des raisons éventuelles de la non-apparition de hiatus, les conséquences que cela implique, son apparition là où un hiatus n'était pas attendu et des raisons potentielles de son surgissement sont alors autant de perspectives à envisager. Cette analyse revient alors à l'étude de cas limites, rendus pertinentes par des perspectives non usuelles de la notion.

### 1. 3. Caractérisation en terme d'écarts

Cette caractérisation issue des stratégies énonciatives au sein de conventions identifie de façon fiable des écarts de niveaux entre des niveaux de propos établis, même au sein d'un seul énoncé. Ceci ne permet cependant pas pour autant d'identifier des phénomènes de hiatus de manière aisée dans d'autres corpus. Nous établissons seulement un réseau de conditions préalables à leur apparition.

Ainsi des phénomènes de hiatus ou de ruptures sont-ils plus sensibles pour certains élèves que d'autres, toutes les situations ne les mettant pas en évidence de la même façon. Pour ces raisons, nous parlons d'accumulation ou de saturation, car il nous semble que c'est rarement une seule intervention qui a valeur de phénomène de hiatus, mais la superposition de ces décalages ou de ces écarts qui finit par les mettre en tension.

De ce fait, nous interrogeons la validité des outils qui permettent d'identifier des marqueurs car cette seule identification ne suffit pas à déterminer tous les lieux où des effets sont immédiatement constatés.

## 2. Validité de la notion de hiatus en relation aux outils construits pour l'identifier.

La mise en perspective des différentes étapes de la fabrication des outils renforce l'idée d'une adéquation des outils à l'objet d'étude en vue de le rendre lisible. Il ne nous semble pas possible, au niveau de nos observations, de nous prononcer sur la validité des outils construits tant leur lourdeur nous permet peu de les utiliser sur des corpus très étendus.

Nos interrogations, quant aux caractérisations du phénomène de hiatus se poursuivent à partir des séquences descriptives et de stratégies énonciatives qui participent de la reformulation définitionnelle du travail scolaire : les séquences descriptives contribuent-elles au contexte commun des références ? Nous répondons que la description est partie prenante des références établissant le contexte énonciatif, les descriptions étant au service d'enjeux énonciatifs. Quels enjeux énonciatifs sont perceptibles en relation au contenu notionnel à apprendre à cet endroit ? En quoi le phénomène du hiatus y participe-t-il ?

Les formes au sens donné par Jacques (1988) comme règles de convention à respecter, sont souvent sollicitées. Toutefois, nous ne considérons pas que les activités langagières relevant des définitions formelles soient suffisantes pour englober les apprentissages attendus par l'école. Comment se transforment les objets du discours à l'école lorsqu'ils sont définis, et comment si ces enchaînements sont entravés ? Quelles conduites argumentatives y participent et à quel niveau de stratégie ? Autant d'interrogations auxquelles l'étude de données tente de répondre.

Les premiers constats qui nous surprennent tiennent dans la multiplicité des niveaux de stratégies sollicitées au sein d'un seul échange d'un locuteur, et de la large distribution de niveaux de sollicitation de ces stratégies.

Les positions énonciatives occupées par les uns et les autres, sont en permanence redélimitées en fonction d'un contexte énonciatif mouvant à la suite des transactions. Ces



transactions s'effectuent à l'intérieur et entre les discours variées dans leur ensemble<sup>600</sup>.

Toutefois, un certain nombre de points restent à préciser, quant aux questions que nous ne sommes pas parvenue à résoudre. Nous terminons ces réflexions par les limites apparentes de cette investigation et nous recentrons sur les enjeux que nous pensons lisibles.

## 2. 1. Questions non résolues

Lors de la mise en oeuvre des outils d'observation, un certain nombre de questions très concrètes celles-ci, méritent d'être envisagées, non seulement en tant que limites potentielles de l'outil utilisé, mais en tant que prolongement de notre étude dans un aller-retour permanent avec la pratique.

### 2. 1. 1. *Occultation rédhibitoire*

Si des aspects de certaines pratiques ont été masqués, ils sont autant de dimensions non verbales qui sont cependant identifiables par leurs effets : étonnement et surprise de la conversion, dialogues inscrits dans des modes de représentation para-verbale et gestuelle, plus apparentes pour la conversation. Il n'y a que peu de moyens d'en rendre compte dans cette étude. Nous prolongeons cette interrogation par la façon dont l'entrée dans l'oral, peu travaillée à l'école, se doit d'envisager cet apprentissage multidimensionnel<sup>601</sup> autrement qu'implicitement, sans pour autant pouvoir fournir des pistes plus élaborées à ce point de l'étude.

### 2. 1. 2. *Convergence de la conversation entre forme et contenu*

Nous précisons, lorsque nous abordons la conversation, qu'elle n'a pas de finalité évolutive dans les contenus thématiques qui sont abordés dans ce cadre. Les thématiques abordées induisent des sujets de discours collectifs, en relation avec une dimension événementielle liée à une certaine actualité de la communauté en présence. Or ces critères, selon nous, sont déjà ceux d'une mise en forme du discours dans l'observance d'une convention, relative à la forme. Il y a ainsi un risque de superposition de critères, qu'il s'agit de lever selon la fréquence de l'apparition de ces deux entrées.

D'autres tensions se font jour, notamment entre le choix des partenaires désignés par les élèves et ou par l'enseignant.

### 2. 1. 3. *Situations des partenaires négociant et dialoguant*

Si les positions maître-élève sont instituées et peu interchangeable, est-ce pour autant une position de force ? Nous avons envisagé la question de la détermination de la place dans les échanges et nous revenons sur la question. Nous estimons que dès lors qu'une information n'est détenue par aucun des interlocuteurs la réciprocité des dire est réelle, ce qui se réalise dès lors que l'enseignant ne planifie pas tous les événements discursifs.

Nous rapprochons cette dimension de la question de la dévolution qui semble être restée une

---

<sup>600</sup> Cependant, cette affirmation donne lieu à des investigations plus poussées à travers une étude d'interventions de Sacha.

<sup>601</sup> Bouchard l'appuie au sein d'un article ancien concernant l'enseignement d'une exolangue « De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques » in *Lidil* n° 12, 97-117.

notion « fantôme » de la didactique du français<sup>602</sup>, tout au plus se contente-t-on de considérer que l'enseignant doit se « déprendre (ou lâcher prise) » de ses propres convictions et de son interprétation textuelle dans le cas de la littérature.

#### 2. 1. 4. Entre finalité et fonction

La délimitation des fonctions comme trace perceptible dans les propos est délicate. Si l'on peut penser que c'est la fonction référentielle pour la conversation, qui est non explicitée dans cette approche pour la discussion. Elle pourrait bien être de l'ordre de la stabilisation des discours, de l'ordre du consensus pour la négociation, et de l'ordre des fonctions de transaction propositionnelle, en relation avec ce qui est désigné par la dénomination de remise en cause au sein des dialogues.

#### 2. 2. Moyen pour d'autres fins

Ces limitations ne sont pas, selon nous, suffisamment conséquentes au point de remettre en question ce que nous cherchons à voir, mais mettent cependant à jour la complexité de ce vaste travail à poursuivre dans l'explication, l'interprétation et la compréhension<sup>603</sup> de la construction des sens et des significations à l'école. On y retrouverait ainsi la mise à l'épreuve de valeur de vérité d'une proposition. Ceci nous conduit à envisager comment s'établit la validité des contenus construits ou co-construits au sein d'une communauté scolaire et la validité de la démarche, les outils n'étant qu'une de ces facettes. Aussi nous préoccupons-nous de rechercher de la validité de la démarche de recherche.

#### 2. 3. Valeur de l'argumentation

Nous revenons indirectement sur la question de la valeur de l'argumentation. Elle ne peut se contenter de rester locale, même s'il est plus facilement actuellement admis que les connaissances scolaires à l'école primaire à ce sujet puissent être transitoires. Comment cette argumentation se généralise-t-elle et à quelles occasions ?

Nous en référons à la rationalité scientifique issue des *Études d'ethnométhodologie* de Garfinkel (1967/2007, 412-413, annexe 199) parce qu'elle se préoccupe en particulier de la vie quotidienne et qu'elle est établie comme visant à hiérarchiser les niveaux de convocation de l'expérience individuelle. Cette rationalité scientifique permettrait de prendre en compte la scientificité potentielle des propositions faites. Si cette entrée n'est pas reconnue comme suffisante, du moins permettrait-elle de comprendre ce qui sépare les usages du sens commun avec les usages de l'école, l'école visant à se distancier de l'usage de ces sens communs. La reprise des critères envisageant la caractérisation de la scientificité possible des dires est ainsi établie :

1. catégoriser et comparer
2. erreur tolérable ou degré d'ajustement
3. recherche de moyens
4. analyse d'alternatives et de conséquences
5. stratégie

---

<sup>602</sup> Nous avons trouvé un article envisageant cet aspect en relation à la discipline français de Rozier J.M., 2005, « Le concept fantôme de « dévolution », *Le français aujourd'hui* n° 151, 8-12.

<sup>603</sup> En renvoi aux démarches de M. N. Schurmans (2008).

6. soucis d'organisation du temps
7. prédictibilité des règles d'interprétation
8. règles de procédures
9. choix plus ou moins conscients
10. différentes raisons du choix
11. compatibilité des relations fins moyens avec les principes de la logique formelle \*
12. clarté et netteté sémantique \*
13. clarté et netteté pour elle-même \*
14. compatibilité avec le savoir scientifique \*

Les usages notés 1 à 10 relèvent de la vie quotidienne et sont être comparables à ceux du sens commun. La théorisation scientifique, comme standard d'action idéal, opératoire ou comme réciprocité de la pratique réelle seraient supérieure à 10 (notés \*).

Ceci n'est pas sans nous questionner davantage sur quelques points que nous devons reconsidérer afin de suivre en quoi les énoncés proposés dans le cadre des activités scolaires renvoient à ces constructions scientifiques.

#### 2. 4. Enjeux et limites

Nous postulons que la démarche d'analyse utilisée décrit des situations scolaires comme une typification, considère des similitudes et des divergences comme une première approche pertinente. Bien qu'elle ne représente pas les propriétés des objets du discours, la démarche convoque l'interprétation et l'organisation qui s'articulent autour de l'objet de recherche. Nous essayons d'établir des rapports de cause à effet, en tant que relation de transformation, cherchant des généralisations, des nécessités ou des valeurs. Nous n'ignorons pas la pluralité des interprétations ni des explications, nous utilisons le « réel » dans sa dimension contextualisée, renvoyant au « quand, comment et pourquoi », qui considère l'action et l'action du « dire » comme objet.

Nous faisons nôtres une des questions de Barbier :

«Est-il possible de voir dans les rapports que les humains entretiennent entre eux l'organisation même de leurs engagements d'activités ? (Barbier J.M., 2006, 176)»

#### 2. 5. Outils et enjeux de la recherche

Nous revenons sur ce lent travail de construction des outils et de leurs usages. Les outils nous semblent tout autant que la recherche partie intégrante de l'activité témoignant de l'étude. Le travail entrepris ne peut isoler l'environnement dans lequel cette recherche a pris corps, l'école, les sujets qu'elle évoque, les élèves, des enseignants, l'enseignante et chercheure et les activités sociales qui y sont envisagées, à travers des pratiques langagières verbales.

Si l'objet défini par la recherche, les phénomènes langagiers de hiatus, est inscrit dans l'expérience des acteurs, il nécessite à la fois la prise en compte et la mise à distance du sens commun. Ainsi, l'enseignement et par renvoi l'apprentissage est évoqué en terme de processus, dont nous cherchons à identifier les transformations d'un sens commun en un sens plus élaboré. Ces relations, manifestement complexes, participent de la construction des outils en vue de saisir ces relations. Cependant ces outils modifient les objets étudiés. Il est nécessaire de convoquer différentes pistes en vue de penser les activités au sein desquels ces outils prennent corps en tant qu'activités fondamentales dans les explications à envisager, en relation avec les actions des sujets, en évolution (sans que l'on puisse préjuger de direction), liant social et individuel, aux des enjeux interactifs forts et toujours singuliers à la fois.

### 3. Validité partielle de la démarche

En quoi la résolution partielle ou totale envisagée de certaines manifestations du hiatus nous permet-elle de prolonger notre étude quant aux micro-ruptures ou aux phénomènes de hiatus? Un retour réflexif de l'extension de nos constats mérite un arrêt et un questionnement fouillé, garant en partie de la validité de la démarche. La rationalité scientifique interrogée renvoie à la fois au fonctionnement du langage et aux phénomènes du hiatus.

#### 3. 1. Recherche transversale de rationalité scientifique

Nous appelons cette partie de recherche transversale car nous ne citons pas in extenso des parties de corpus scolaires, mais nous identifions des lieux privilégiés qui ont été étudiés et qui renvoient à cette rationalité scientifique de « niveau 11, 12, 13 et 14 ». Nous cherchons si elles sont accessibles à l'élève de l'école primaire et pour quelles raisons nous pouvons l'avancer. Cette réflexion est poursuivie dans une double perspective : celle des connaissances scientifiques disciplinaires et celle des connaissances scientifiques langagières à mobiliser pour témoigner des précédentes, mais aussi comme trace d'une réelle activité intellectuelle associant penser, agir et parler en synergie, ce qui situe notre propos dans une perspective développementale.

-Si l'on peut concevoir la justification de la première production plastique comme une interrogation de l'adéquation des fins et des moyens (niveau 11) en explicitant ce que les élèves ont souhaité réaliser (mettre en valeur) et les moyens qu'ils ont utilisés (papier doré, tabouret, coussin de couleur foncée, centrage, brillance, contraste, etc.), nous pouvons affirmer que ce niveau est accessible grâce à l'étayage puissant du maître qui relance les propositions des élèves et leur demande davantage de précisions sans toutefois outrepasser les significations dont les élèves détiennent la clé. Le maître sollicite bien le recours à la clarté sémantique (niveau 12) à cette fin dans le corpus A.1.1. La clarté sémantique « pour elle-même », si elle apparaît dans l'emploi de termes indirectement notionnels (renvoyant à une époque, à l'équilibre de la composition, à la proportion) dans le corpus A.1.2, nous ne pouvons affirmer que ces emplois correspondent à leur maîtrise, ces notions étant convoquées dans un contexte qui ne peut se valider au sens plastique avec les raisons invoquées par le savoir scientifique plastique (niveau 14), une oeuvre ne se limitant pas à sa conformité avec le réel dans le corpus A. 1. 2. Cependant nous sommes à même de constater, avec cette reconstruction schématique a posteriori, de la mise en forme d'un discours se calquant sur une scientificité relative très élaborée (n'aboutissant pas au niveau 14 mais le sollicitant), ce niveau de scientificité étant utilisée avant d'être maîtrisé. Nous pouvons aussi constater que ces niveaux se retrouvent imbriqués et non pas sollicités ponctuellement ou isolément dans le discours scolaire.

-Dans le cas des débats littéraires étudiés, nous pouvons constater que dans le corpus A. 6., nous suivons le travail d'éclaircissement sémantique porté par le mouvement discursif autour des adieux et de la mort potentielle du grand-père ainsi que la construction symbolique et très progressive de l'arbre comme représentation de la vie de ce grand-père. Les clés symboliques évoquées en littérature sont alors à considérer soit comme faisant partie de la logique formelle de la littérature, soit comme fait scientifique caractérisant la littérature<sup>604</sup>.

D'autres aspects de la logique formelle littéraire apparaissent au cours de l'étude du corpus A. 8, où des scénarios fictifs testent en quelque sorte des hypothèses énoncées. Les effets suivis

---

<sup>604</sup> Nous avouons notre incapacité à trancher entre ces deux perspectives, mais il est cependant à noter que cette dimension symbolique littéraire est à enseigner et à apprendre.

sont ainsi multiples mais pas permutable dans les situations dans lesquelles ils ont été produites, bien que toutes présentent des tentatives de mise en cohérence.

-La grande variété des propositions formulées par les élèves et qui sont plus ou moins relayées par les maîtres, interrogent très fortement les dimensions scientifiques des disciplines dans leur mise en oeuvre au cours des situations d'enseignement et d'apprentissage. Si les matrices disciplinaires constitutives de chaque discipline ont à voir avec des modes de problématisation spécifiques, il est à noter qu'elles ont toutes en commun une extraction du sens commun ou connu, passant par une connaissance comme «une mise en acte se confrontant au milieu». Ce milieu impose un retour réfléchissant mettant à distance cette connaissance afin d'en faire émerger des savoirs décontextualisés et plus ou moins dépersonnalisés, toutes les matrices disciplinaires ayant cependant une double exigence. Cette double exigence concerne la logique formelle de la discipline et la clarté et netteté sémantiques à la fois comme moyen de communiquer, mais aussi en tant que mise en relation des buts envisagés au sein de cette discipline. La lecture critique des situations envisagées au regard des faits scientifiques reconnus dans cette discipline devient en dernière instance validante.

On peut cependant s'interroger sur la dépersonnalisation des savoirs littéraires qui renvoient toujours à la migration des émotions. Comment cette subjectivation construirait une identité au sujet, portée par des contradictions multiples au cours duquel se formerait le jugement (Nonnon, 2008, 120) ? Ceci se déroulerait au prix de la prise en compte de l'hétérogénéité, dans des domaines où la dimension esthétique est sollicitée. La clarté et la netteté sémantique (niveau 12 de la rationalité scientifique) serait alors ce qui est visé, comme enjeu à solliciter à l'école primaire avant d'atteindre une clarté en soi (niveau 13).

Certains phénomènes de hiatus sont une manifestation privilégiée témoignant de ces tensions divergentes, permettant alors la mise en oeuvre de processus d'élucidations complexes et interpersonnels, désignés de façon raccourcie par les termes de résolution ou disparition, de telle sorte que ces processus puissent solliciter chacun à travers le travail collectif.

### 3. 2. Micro-ruptures comme modalités de fonctionnement du langage

Nous avons étudié que la fréquence des micro-ruptures étudiées est telle que les pratiques langagières, se déroulant dans un cadre accordant aux élèves un droit de parole délimité par un cadre de négociation possible des sens et des significations, n'y échappent pas. La densité et la fréquence de ces micro - ruptures sont alors très importantes sur les quarante échanges étudiés de près<sup>605</sup>. Ces manifestations potentielles du hiatus ne sont plus seulement attribuables à des personnes désignées mais à des écarts entre niveaux de sollicitation du langage et concourent à une redéfinition permanente des paramètres des discours scolaires en cours<sup>606</sup>. Ces micro - ruptures induisent ou génèrent un dynamisme énonciatif important et non pas une interruption des échanges en milieu scolaire. Nous tendons à les considérer comme inéluctables dès lors que les échanges font appel aux mondes sensibles des interlocuteurs, propices aux émotions esthétiques. Ce sont celles-ci qui sont sollicitées et interrogées en vue de participer à la construction des connaissances, comme expérience scolaire du dire qu'il s'agit de mettre au travail (un collectage des émotions n'est pas suffisant).

De ce fait, les manifestations du hiatus sont englobées dans un phénomène qui n'est pas particulier aux situations d'apprentissage langagier mais qui fait intégralement partie des

---

<sup>605</sup> La référence se rapporte au corpus A.6, page 135.

<sup>606</sup> Voir la redéfinition du hiatus dans la partie 3 au point 2. 2. 3.

pratiques langagières. Leur existence ne peut être occultée à l'école, en vue d'apprendre à maîtriser les ajustements nécessaires à la poursuite de la communication. De même, tout aménagement du milieu ou des échanges visant à annuler ces manifestations ne permet plus de gérer pour les élèves la part qui leur incombe des ajustements langagiers. Ces ajustements langagiers sont nécessaires à l'entrée dans des apprentissages personnels qui utilisent l'expérience des émotions et l'expérience de ces dire pour construire des modes de relations aux objets d'enseignement. De ce fait, que l'objet fasse signe et qu'il devienne signe est constitutif de ce processus de sémiotisation indispensable à l'avancée des connaissances, par déplacements successifs au cours des mouvements discursifs, renvoyant chacun à des pensées à travers les pensées des autres, pour d'autres actions en penser, en agir, en dire, comme autant d'expériences possibles à vivre.

### 3. 3. Validité des phénomènes de hiatus

En soumettant notre objet d'étude aux mêmes critères de rationalité que ceux auxquels nous avons tenté de confronter les propos construits au sein des corpus disciplinaires scolaires, nous constatons que nous avons recherché les fins et les moyens qui concourent à ce qui peut générer des conditions d'apparition des manifestations du hiatus et leurs conséquences. L'analyse des moyens et des fins résidant dans les propos est de ce fait une analyse de « niveau 10 » qui n'est pas à proprement parler scientifique. Elle est sollicitée comme fondement à l'établissement d'un cadre référentiel, à visée comparative, entre des champs disciplinaires ainsi balisés.

Dès lors que l'on interroge la compatibilité des fins et des moyens (de « niveau 11 »), nous interrogeons en quelque sorte comment la logique formelle disciplinaire peut se présenter en milieu scolaire chez de jeunes enfants et comment le chercheur peut tenter de l'étudier lors de son enseignement mais aussi comment étudier des traces qui témoignent de son apprentissage. En effet, nous questionnons à cet endroit de potentiels objets épistémiques, dans ce qu'ils peuvent devenir objets d'enseignement et d'apprentissage, dans le fait qu'ils puissent contribuer à la construction de valeurs épistémiques et selon quels procès. De ce fait, clarté et netteté sémantiques « pour elles-mêmes » (de « niveau 12 et 13 »), dans les efforts de caractérisations multiples que nous avons envisagées, y contribuent. La question sur les genres de discours et d'activités scolaires renvoie, selon nous à cette question.

Cependant, nous restons circonspect quant à la compatibilité de la définition d'une situation des manifestations du hiatus avec le savoir scientifique (« de niveau 14 ») pour notre travail. Cette contribution se propose uniquement d'envisager la complexité à établir des conditions d'analyse et d'interprétation des données fabriquées, envisageant en quoi ce savoir scientifique renvoie à une intrication de manifestations plus qu'à un savoir scientifique littéraire pointé et identifiable.

### Chapitre III. Situations, genres de discours et d'activités scolaires

Nous poursuivons ce questionnement en envisageant les rapports entre des situations scolaire, des genres d'activités scolaires et des genres de discours scolaires, par le biais de notre étude à travers des actions langagières à l'école, centrés sur les compétences conceptuelles des élèves.

La notion de phénomènes de hiatus que nous avons envisagée comme porteuse de tensions relatives aux enjeux didactiques et d'enseignement se trouve en partie avérée. Nous précisons à nouveau nos interrogations :

**-En quoi les genres d'activités scolaires participent-elles d'un effet renforçant, facilitant ou entravant l'acquisition de connaissance et ou la construction de rapports au langage, à travers la notion d'action de langage ?**

Toutefois, la multiplicité d'usages des genres de discours constatés se superpose un éventuel « genre de discours scolaire », à considérer comme une interface entre les usages ordinaires des discours et des usages légitimes des discours disciplinaires dans leurs sphères respectives<sup>607</sup>. Cette piste, délicate à envisager, interroge la genèse d'un genre de discours scolaire, renvoyant aux genres de discours. Cette question importante ne peut pas être éludée, car les constructions des objets épistémiques de la discipline en tant qu'objet d'enseignement, le rapport entre le genre de l'activité scolaire proposée et le genre de discours identifié et les modes d'institution des connaissances sont liés.

#### 1. Construction des genres variable

En nous référant aux genres en tant que pratique scolaire, nous pouvons évoquer la multiplicité des genres, chaque activité étant en mesure d'en délimiter un, d'où la spécificité du genre scolaire. Nous pouvons aussi considérer, comme Denizot<sup>608</sup>, que les genres sont des constructions scolaires ou scientifiques qui servent différentes finalités selon les configurations discursives ou historiques, le travail de scolarisation des œuvres présente ainsi différents phénomènes de transformation, de secondarisation, de reconfiguration et de création de ces genres.

Cette question pourrait rester ainsi évoquée si une divergence conceptuelle portant des traces quant au choix référentiel mal assumé par l'enseignant<sup>609</sup>, ne devenait pas un facteur de difficultés, voire d'obstacle, dans des mises en œuvre de discours et présentant des manifestations de hiatus.

Ainsi, à la suite de notre première hypothèse secondaire autour les genres de discours et des genres d'activités, nous envisageons que les genres de discours et les genres d'activités puissent participer, à des niveaux différents, de la construction des connaissances à l'école, éventuellement au sein d'un genre scolaire et qu'il puisse y avoir des rationalités divergentes à l'œuvre à ce sujet.

Ce n'est pas la conception des genres qui nous interroge, mais la relation entre les genres

---

<sup>607</sup> Ce discours scolaire est plus ou moins légitimé selon les curriculum suivis par les élèves.

<sup>608</sup> Propos rapportés du colloque de Genève du 24, 25, 26 mars 2010, à propos des conférences d'ouverture « Usages langagiers disciplinaires des genres littéraires ».

<sup>609</sup> Sans qu'il y ait un quelconque jugement attribué aux enseignants à ce propos.

d'activités et les genres discursifs par lesquelles ces activités se manifestent à l'école, à l'endroit précisément des phénomènes de hiatus.

## 2. Genres d'activités scolaires

La conception de l'activité primant sur le scolaire, c'est du côté des pratiques de référence à propos des œuvres que nous cherchons quels sont les points communs et divergents au sein de ces discours (scolaire et de référence).

### 2. 1. Pratiques de référence dans des disciplines où l'émotion esthétique est sollicitée

Les pratiques de référence qui sollicitent les émotions esthétiques, font état, d'après la littérature théorisée que l'on peut consulter (Adorno, Vygotski), référence aux conditions de production de l'œuvre, de sa réception et de son évaluation si l'on considère ce qui institue la reconnaissance sociale de l'artiste ou de l'écrivain. Ce sont des genres de l'activité humaine, particuliers à ce titre, souvent dénommés processus de création, dont rien ni personne ne devrait être redevable. Ce qui n'est pas complètement le point de vue que l'école partage, d'où une certaine antinomie dès le départ, la création littéraire ou plastique, visuelle étant contrainte à l'école et correspondant généralement à l'usage de notions disciplinaires. Des investigations, récentes, sur les médiations proposées par l'éducation artistique d'une façon plus large<sup>610</sup> demandent de préciser ce que nous entendons par pratiques de référence artistiques, littéraires entre autres, en relation à la notion d'œuvre. Ce n'est pas en tant que production singulière, ce qui n'est pas l'enjeu essentiel de l'école, mais en tant que médiatisée par le langage que l'œuvre existe à l'école. Le langage verbal rend l'œuvre accessible en tant que partage culturel et compose son « intertextualité » avec l'œuvre en quelque sorte.

### 2. 2. Médiation de l'œuvre par ses entours

Les pratiques sociales des artistes, écrivains ou des personnes occupant le champ esthétiques sont effectivement potentiellement considérées comme produisant des œuvres. Cependant les traces de leurs œuvres ou ébauches, des écrits, pour les auteurs comme pour les peintres ou les sculpteurs sont aussi des prolongements de ces œuvres qui caractérisent leurs pratiques esthétiques, ainsi que ce qui en est dit et fait par la société.

Ainsi Burren codifie et théorise ses œuvres en tant qu'œuvres conceptuelles, les échanges épistolaires entre artistes sont aussi des preuves tangibles à venir, en cours ou réalisées, les interviews des artistes, les rencontres ou les visites avec des guides, des critiques littéraires ou artistiques, des conservateurs ou de responsables de galeries, etc., sont autant de réalités esthétiques liées à ces œuvres. Autant de contacts possibles avec ces pratiques sociales de référence, très variées, font que nous ne pourrions pas épuiser les formes et difficilement étudier leurs usages. Ce pourrait être l'objet d'une autre piste de travail comparatif, certes tributaire d'une vision actuelle de l'artiste connu ou de l'écrivain médiatisé. Il faudrait la prolonger par une étude historique approfondie, que l'histoire des arts à l'école tente d'intégrer. Ce n'est ni dans nos moyens, ni l'objet de ce travail. Aussi nous contenterons-nous d'envisager ce qui pourrait interroger la caractérisation de ces pratiques sociales de référence dans le champ esthétique.

### 2. 3. Identification des pratiques sociales de référence

---

<sup>610</sup> Nous en voulons pour preuve le colloque de Montpellier des 29, 30, 31 octobre 2009 : Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture. Former à l'approche de l'œuvre les enseignants et les médiateurs.



Si nous suivons la piste des pratiques sociales, nous suivons des pistes élaborées à partir de critères établissant leur conditions de production, de réception et d'évaluation. Ainsi, si l'on peut centrer les pratiques artistiques et visuelles autour du « voir » questionnant la réception, nous interrogeons en partie ce qui permet de rencontrer l'œuvre plastique. Ce sont les lieux des pratiques culturelles, le savoir des langages artistiques et le faire artistique qui sont interrogés. Cette entrée, selon nous complexe, nous empêche d'envisager une modélisation de ces entrées, les artistes s'ingéniant à transgresser ces limites. Les pratiques d'évaluation sont aussi spécifiques d'un milieu artistique où le statut d'artiste n'est pas lié à celui qui produit, mais à une reconnaissance sociale d'une instance, d'un « milieu autorisé » à citer la personne en tant qu'artiste après sa participation à des manifestations artistiques au sens large (du happening au métro en passant par des galeries). Ces instances utilisent une grande variété de discours selon les situations, aux pratiques langagières toutes aussi variées.

Les pratiques langagières auxquelles nous nous intéressons tout particulièrement, sont le plus souvent en relation avec la production en tant qu'œuvre, comme création ou processus créatif à terme, au sein d'une œuvre au sens plus général, « l'œuvre d'une vie » dit-on même en référence à l'œuvre de Balzac, par exemple.

#### 2. 4. Écart avec des pratiques scolaires

Nous tentons d'identifier en quoi les pratiques scolaires diffèrent des pratiques de référence en dehors de l'école, en considérant à la fois les modes de communication et les enjeux artistiques.

Nous n'utilisons pas de modèle scolaire assignant à une situation de communication des composantes discursives, linguistiques et ou littéraires, nous faisons état d'un certain nombre d'exemples qui permettent certes d'envisager des situations potentielles de communication, ou de communicabilité si nous en référons à Jacques (1985), mais qu'il faut soumettre à l'enjeu d'enseignement par l'identification de éventuels obstacles à surmonter en vue d'en identifier des objectifs d'apprentissage instaurant les objets d'enseignement.

Une seconde divergence avec l'école apparaît. Si cette dernière conçoit bien en l'élève le futur « citoyen » et si elle entend participer à sa construction en tant que sujet, elle n'œuvre que moyennement à sa réalisation ou à son épanouissement, son objectif premier étant de lui transmettre des connaissances jugées indispensables dans la société actuelle.

Ces écarts sont dès le départ de possibles lieux de tensions entre ce que les élèves peuvent imaginer de l'activité artistique et ce qu'elle représente en réalité dans le cadre scolaire. On ne va pas visiter une exposition simplement pour faire un tour au musée, mais parce qu'il y a des usages culturels à apprendre en tant que pratique de référence à construire, ce qui serait un moindre écart, mais parce qu'il y a au-delà de la visite des notions, des œuvres, des projets, des discours à l'œuvre. Or quelles sont les activités humaines essentielles qui interrogent l'activité enseignante ?

#### 2. 5. Question de l'activité humaine signifiante à l'école

Bronckart (2008, 237-238) rappelle que les activités signifiantes sont la base de l'activité humaine. Ces activités signifiantes s'ancrent à la fois dans les œuvres collectives et dans les personnes, les activités humaines, langagières ou non, qui y contribuent. Le langage, comme moyen de s'approprier ces représentations, n'est pas qu'intériorisation de ce langage (ou langue interne, *ibidem*. 244, comme représentation individuelle). C'est aussi une confrontation à ces représentations collectives, par l'intermédiaire des tentatives

d'interprétations qui ont lieu au cours des échanges langagiers.

En effet, comment concevoir les genres de l'activité scolaire sans relation aux activités humaines qui seraient liées aux pratiques de référence ? Quels discours scolaires transitent de la société à l'école, et / ou de l'école à la société ? Le champ du débat dépasse celui de la thèse. Nous envisageons cependant cette entrée sous l'angle de la complexité, les genres de l'activité et les genres de discours ne pouvant être indépendants si nous les considérons en relations aux actions humaines. Aussi, le cadre de référence de discours à considérer pourrait aussi bien être celui des discours par le biais de leur relation à l'expérience scolaire, entendue comme caractérisable à la fin de l'étude de ces corpus scolaires, à travers l'interrogation de « l'attribution de nouvelles significations ». Au sein d'un cheminement individuel, grâce à la communauté classe, nous notons le trajet d'une réflexion vers un débat interprétatif pour de nouvelles significations.

Si la conception des discours s'établit en raison de leur relation au monde (Bronckart, 1976, 1999, 2008), sous l'étiquette discours, ne sont évoqués que des configurations où le monde évoqué est disjoint des interactions. Ce n'est pas celui qui nous préoccupe ici, dans la mesure où c'est le monde interagi qui semble être premier dans cette étude de la notion de hiatus. C'est alors le monde de l'interaction par le biais du récit interactif que nous interrogeons, qui construit cependant des mondes évoqués et pour lequel nous tentons d'identifier la dialogisation des discours ou leurs nécessaires points de rencontre.

### **3. Nécessaire dialogisation des discours**

Si par principe, nous pouvons concevoir l'intérêt d'un dialogisme langagier, comme fondateur d'une quelconque situation d'échange, a fortiori langagier, en tant que principe minimum de compréhension, ceci mérite d'être précisé, les usages du terme dialogique variant beaucoup au cours de leur convocation dans les discours, éducatifs en particulier. Ainsi nous distinguons :

-un dialogisme inaliénable

Ce dialogisme de départ, serait constitutif de toute situation d'échanges, langagière en particulier, en vue de produire un effet sur autrui. Le fait de prendre en compte cet effet et d'en tenir compte au cours de la suite du déroulement des interactions, en tant que nécessité, implique un ajustement en vue de poursuivre des échanges.

-un dialogisme comme compréhension responsive

Ainsi, au cours des échanges langagiers au sien des saynètes, le suivi à partir de connaissances construites identifie au mieux les paramètres qui influent sur une meilleure adéquation entre ce qui est dit et ce qui est compris. Une compréhension, en partie dépendante des contextes énonciatifs en cours, se développe ; bien que ces contextes soient en permanence modifiés et réajustés à la fois par des intonations, des gestes, des inflexions de tous ordres, des choix langagiers textuels.

Cette compréhension, responsive, présente en soi avant même que la réponse de l'autre aie été donnée, est ainsi constitutive du pont entre soit et les autres :

« Dans la vie réelle du langage parlé, toute compréhension concrète est active : elle intègre ce qui doit être compris à sa perspective objectale et expressive propre et elle est indissolublement liée à une réponse, à une objection motivée, à un acquiescement. Dans un certain sens, la primauté revient à la réponse, principe actif : il crée un terrain favorable à la compréhension, la prépare de façon dynamique et intéressée. La compréhension ne

mûrit que dans la réponse. Compréhension et réponse sont dialectiquement confondues et se conditionnent réciproquement, elles sont impossibles l'une sans l'autre. (Bakhtine/Volochinov, trad.1977, 104-105)»

-un processus entre des points de vue discursifs

Le processus naviguant entre co-énonciation partagée ou disjointe, entre concordance et discordance selon Rabatel (2007, 94), entre accord et opposition, nous permet d'envisager un processus de dialogisation entre ces tensions. Comme trace possible d'une réflexivité du langage en situation, ce processus permet d'envisager une co-énonciation éventuelle. Cette expérience de la réflexivité des effets produits par la parole, pour l'individu, est inscrite dans l'expérience dite. Pour ces raisons, elle est peu visible en tant que métalangage. De ce fait, l'expérience du dire est simultanée de l'activité de coopération et de symbolisation, en vue de produire une signification.

Ces approches tentent d'identifier au mieux ce qui dépasse l'analyse linguistique, et n'ont de valeur qu'à titre heuristique ; elles demanderaient de multiples prolongements. Il serait alors indispensable de comprendre comment l'usage de la parole se construit au sein des différents groupes classes, de façon générique mais aussi de façon plus disciplinaire. En pointant les usages du dire et ses fonctionnalités au sein de ces groupes, et la façon dont ces usages se négocient, nous pourrions suivre de la construction du discours au sein de communautés particulières.

#### **4. Discours et objet du discours**

Au delà d'une éventuelle typification des discours possibles, ce qui nous guide c'est la signification de ces discours au sein de l'école.

Nous cherchons les contraintes et les contingences liées à la construction de l'objet d'enseignement et ou d'apprentissage dénommé par commodité objet de discours, et ce par le biais des divers corpus disciplinaires étudiés.

##### **4. 1. Objet du discours et genre scolaire**

L'objet du discours, par exemple, ne semble pas indépendant du genre scolaire convoqué « justifier, défendre sa production » envisagé précédemment, bien qu'il soit en construction. Nous constatons que l'objet du discours ne se manifeste pas seulement par des séquences textuelles étroitement imbriquées et liées par des procédés de reprise-modification. Le contexte même d'énonciation, partagé par les locuteurs, engage les uns et les autres dans un processus d'apprentissage ou d'enseignement. Même s'il n'est pas suffisant, il faut qu'il puisse être pertinent afin de permettre une ou des problématisations didactiques, cependant accessible aux élèves. Si la progression des savoirs dépend d'un milieu où les partenaires sont en position d'obligations multiples, il est nécessaire que certaines deviennent réciproques pour que ce soient les élèves qui puissent s'emparer de l'objet de discours. Ceci dans des formes qui élaborent les argumentations (étape et non pas fin en soi), des constructions d'objets, des finalités ou des fonctions du discours, et qui sont ainsi liées aux activités humaines scolaires.

##### **4. 2. Relation aux genres de l'activité scolaire**

Les activités humaines, en classe, sont accomplies collectivement par des membres qui s'inscrivent dans cette communauté. Des traces visibles de cette inscription montrent que les membres de cette communauté se conforment à ses usages, selon des négociations, des

impositions, des mises en cause diverses. Une hiérarchisation des tâches, diversement dotée d'un ordre et d'un sens ont une visée pour l'enseignant : aboutir à un apprentissage pour l'élève. Pour l'élève, la réalisation des tâches doit être possible, avec une plus ou moins grande prise de risques, en vue de construire ou de s'approprier des connaissances nouvelles ou des usages nouveaux. L'organisation de ces tâches et les principes de leur réalisation par les élèves, sous la conduite plus ou moins guidée de l'enseignant, sont le lieu de multiples variations selon les classes, les enseignants, les groupes d'élèves et les ressources disponibles pour les uns et les autres. S'il nous semble qu'il existe à ce propos une grande disparité, liée aux intentions des uns et des autres, cette disparité renvoie aux enjeux des situations construites et à la façon de les gérer pour l'enseignant avec les élèves. Ainsi, une même séance, vécue par le même enseignant pour deux demi-groupes d'une même classe<sup>611</sup>, peut-elle aboutir à un travail très différent alors que les intentions de départ sont identiques pour l'enseignant. Il se lie ainsi au sein du contrat engageant les élèves et l'enseignant une nécessaire dimension d'adéquation des intentions respectives, pour laquelle la fluctuation au sein des disciplines esthétiques est large. En effet, dans la mesure où il est fait appel aux ressentis, aux impressions, à l'expérience personnelle immédiate ou médiatisée, ce travail se rapproche d'une négociation quant à la définition d'un éventuel « produit attendu » en phase avec les objectifs envisagés, qui détermine l'activité se déroulant dans un cadre scolaire, implicitement pour une grande partie des élèves. Nous cherchons alors à identifier ce qui témoigne d'une activité dite esthétique à l'école, comme construisant un fil rouge permettant de surmonter cet implicite puisque le genre de l'activité en lui-même n'est pas celui affiché ou appris.

#### *4. 2. 1. Genre de l'activité esthétique scolaire*

Les activités humaines des champs des pratiques esthétiques de référence, entre production, réception et évaluation semblent relever de pratiques d'activités consécutives, voire même séparables : les auteurs qui ont écrit au XIX<sup>ème</sup> sont lus aujourd'hui en dehors de leur présence, nous en ignorons la plupart, très lus à leur époque ; nous lisons des auteurs, tombés dans l'oubli à leur époque ; des oeuvres posthumes, dont les auteurs n'ont jamais souhaité leur diffusion, sont publiés, etc. Cependant, Eco (1976, trad.1985, 65) montre bien que l'auteur entraîne son lecteur en pensant à lui avant qu'il ne soit lu. De même dirons-nous, la prolongation des séries de roman ou de films n'est pas sans rapport avec son lectorat ou son public qui évalue ainsi indirectement son devenir en fonction de son plus ou moins grand succès. Ainsi production, réception et évaluation si elles interagissent à tous les niveaux, peuvent historiquement se dérouler en des temps différents, voire différés. Nous pouvons nous demander s'il en est de même à l'école primaire.

Genre de production, genre de réception et genre d'évaluation sont ainsi à reconfigurer en relations aux pratiques de référence des genres d'activités esthétiques, que nous envisageons à partir des discours.

#### *4. 2. 2. Relations entre des genres des activités et des discours scolaires*

Dans l'univers des pratiques de référence, la relation entre les genres de discours et les genres de l'activité semblent liés, ils ne comportent pas de relation de préséances ni de relation d'obligations respectives, tout en ayant de fortes relations de cause à conséquence, mais ils sont indirectement médiatisés par des relais sociaux institués, plus ou moins reconnus, plus

---

<sup>611</sup> Selon un critère de petit locuteur et de plus grand locuteur, rapporté aux fréquences de prise de parole à une exception près, Antoine, souvent cité dans le corpus A.6.

ou moins influents, à l'inertie existante<sup>612</sup>, organisés et repérables au sein d'institutions identifiables (la critique, les musées, les bibliothèques, etc.) repérables dirons-nous, sur une échelle des valeurs socialement existante.

#### 4. 2. 3. Pressions entre ces points

Au sein de l'institution scolaire, on ne peut s'empêcher de penser qu'il est possible d'agir sur une dimension des pôles envisagés pour faire pression sur l'autre pôle en bascule, comme si les causes et les effets étaient immédiats et indépendants des sujets (visiter une exposition induit des productions, montrer une oeuvre favorise des sollicitations relatives à sa réalisation). Si ces successions sont réalisables, c'est par l'intermédiaire d'un questionnement actif des œuvres lors de la visite au musée, par sa réactivation ou son actualisation en classe. Ainsi la mise en tensions des conditions nécessaires et des contingences supposées indispensables à leur réalisation, par le biais d'un travail du langage cognitivo-verbal au sein du groupe classe, s'opère au cours de transactions qui ont élaboré un cadre de production ou un projet plastique à réaliser.

Cependant nous pouvons noter l'absence des jugements de valeur et de goût évoqués ou à évoquer à ce niveau du travail observé<sup>613</sup>. Elle empêche toute synergie en la remplaçant par une inertie empêchant à son tour tout effet de régulation. Il en est de même pour les conceptions des usages du langage, comme si la transparence du langage pouvait suffire à réguler les événements de la conversation et générer la transformation des objets d'enseignement.

#### 4. 2. 4. Synchronisme à l'œuvre

Ces genres de discours, appréciatif ou argumentatif, ne sont pas à considérer consécutivement, mais le genre de l'activité oriente les genres de discours et les reconfigurent tous les deux.

En s'intéressant à ce point de plus près, les remarques des conclusions partielles de nos travaux nous font établir un bilan certes restrictif et écrasant une grande partie des commentaires, mais dont les entrées respectives nous permettent de séparer les genres de l'activité scolaire à partir des activités scolaires convoquées et des genres de discours à partir des discours convoqués, dans leur ordre d'apparition et liés par le fait qu'ils sont issus des productions langagières au sein de situations scolaires disciplinaires.

#### 4. 3. Constats caractérisant l'activité scolaire et le discours scolaire

Les constats dont nous faisons état sont issus des analyses des corpus et renvoient aux sous parties étudiées dans la partie 3. Nous les rattachons à des manifestations des activités engagées en ce que ces caractéristiques témoignent de faits, dans le texte du dire, provoqués ou produits, la production résultant de cette activité esthétique. Ces critères n'apparaissent pas facilement organisables dans un premier temps.

Si ces échanges sont plus ou moins contraints (en fonction du poids respectif de la parole de l'enseignant en rapport à celui des élèves), et sollicitent l'interprétation, le contexte référentiel insuffisant, l'attribution d'intentions, les reprises de thème, les séquences textuelles, les hypothèses à construire et à poursuivre en relation avec les contenus disciplinaires (3. 4. 3) au sein de négociation ou de transaction présentes et des mise à l'épreuve par le biais d'univers

---

<sup>612</sup> La critique dite «experte» d'un film n'en fait pas son succès public.

<sup>613</sup> Ce qui ne signifie pas qu'il n'a pas eu lieu avant et ou été interrogé ou négocié autrement.

fictionnels présents, nous pensons que des techniques sociales du sentiment liée à l'expérience esthétique interrogent la communication en vue d'une subjectivation du « je » pour un « je » objectivé, sollicitant l'objet épistémique indirectement.

D'autres constats caractérisent les discours scolaires. La détermination établie repose sur des approches discursives en dehors d'un champ théorique de référence à proprement parler. Relatifs à des discours personnels rendus publics, les discours personnels focalisent des objets du discours par des conduites linguistiques plus ou moins étayées par l'enseignant, par des pairs, au sein d'un mouvement discursif qui n'est pas un discours indépendant des mises en forme et qui est porteur de valeurs.

Cet assemblage hétéroclite est à réorganiser en tentant de chercher les relations privilégiées qui pourraient permettre d'établir des ponts de part et d'autre, exerçant des influences réciproques à envisager plus précisément, qui croisent les entrées regroupées sans que nous puissions dire si toutes les mises en proximité qui nous semblaient pertinentes ont été explicitées.

Ainsi, en croisant les activités scolaires selon les discours tenus en relation à ces activités, nous pouvons envisager ces mises en regard, en regroupant ce qui est relatif au déroulement des échanges, ce qui est relatif à la cohérence situationnelle, ce qui est relatif aux moyens utilisés et ce qui est relatif au travail notionnel.

(Voir Tableau Croisement des enjeux de l'activité scolaire et des manifestations des discours, annexe 9, p. 214)

Aussi privilégions-nous ce qui est au croisement des discours scolaires et des activités scolaires, dont l'interprétation, mais aussi la transaction nous semblent des exemples potentiels.

#### *4. 3. 1. Travail d'interprétation*

Le travail d'interprétation des objets de discours assumé par des élèves permet de concevoir des espaces dialogiques (pour chacun, pour l'autre comme pour soi) à développer. Ces espaces sont à appréhender comme des modalités, en relation aux dimensions symboliques, médiatisés par des codes des productions et des productions langagières. Ainsi le passage des sentiments, des expériences personnelles aux expériences partagées interroge chacun et nécessite des modifications afin que ces étapes puissent être comprises comme celui qui en était à l'origine les entendait. Ainsi, l'interprétation de ce qui est donné à voir où à comprendre, liée à la description comme mise en œuvre de la lecture du monde est personnelle au départ et plus ou moins partagée. La réception d'une œuvre, littéraire ou plastique provoque potentiellement des émotions. Ces expériences culturelles se construisent par la connaissance respective des subjectivités portées au regard des unes et des autres, lors de leurs mises en mots dans le cadre scolaire. Ce travail, constitutif de la conscience, suppose de choisir des mots pour exprimer des sentiments, de façon à ce qu'ils soient partagés par autrui. L'école, lieu démultipliant les sollicitations du dédoublement de l'expérience (Nonnon, 2008), ne peut occulter l'épaisseur de l'émotion esthétique dans sa dimension tangible (ce qui sollicite les émotions des élèves et la relation des élèves à l'expérience esthétique, et les effets que ces expériences esthétiques induisent lorsque les élèves en parlent). Cette double expérience esthétique vient en quelque sorte alimenter hypothèse interprétative chez l'élève, qui, pour être viable, s'ancre dans des lieux divers et concourants (le locuteur, l'interprétant, le discours en cours, des situations différenciées provoquées ou non). Les modalités énonciatives de ces interprétations, articulées autour de l'objet transactionnel ou de l'objet de discours, participent de la dimension symbolique du langage. Ce sont autant de possibles ou

d'hypothèses, envisagées à différents titres et niveaux, en vue de résoudre les tensions existantes entre les faits énoncés pour qu'ils puissent se partager.

#### *4. 3. 2. Le travail de transaction*

En effet, il ne s'agit pas de penser qu'il suffit qu'un propos soit énoncé pour qu'il puisse être partagé ou compris pour ce qu'il signifie stricto sensu. Chacun, pris dans ses émotions, interprète ou se saisit des propos des autres pour poursuivre son propre discours. Si les tensions entre les propos font état de divergences et ou de ressemblances, la dimension symbolique est interrogée dans la dimension de représentation mentale que représente l'émotion et sa mise en mot. Ce travail de transaction, de passage, de transformation des dires contribue à l'interprétation mais nous semble constituer à lui seul un travail particulier du dire et qui n'est pas sans relation à notre approche des conversions de systèmes (au sens large).

Nous pensons qu'au sein de ces échanges, dans une situation où de réelles situations de communication sont mises en place, ce travail se trouve facilité par des enjeux faisant concourir à davantage d'échanges entre les élèves, dans la mesure où l'épaisseur de la discussion va faciliter la définition de l'objet du discours. Ainsi cet objet de discours, s'il est pris comme objet d'enseignement, va faire signe pour l'élève, non seulement parce qu'il est désigné par l'enseignant, mais aussi parce qu'il va être désigné par les élèves comme objet de potentielles négociations. Cet objet d'enseignement et de discours se délimite de façon concourante en interrogeant ce qui est exprimé. Les questions qui émergent nous renvoient à la dimension de problématisation qui est envisagée en sous partie précédente (au point 1.5).

#### *4. 3. 3. Entre questionnement et problématisation*

En mettant en perspective questionnement et « problématisation<sup>614</sup> », nous devons reconnaître ce qui établit à la fois leurs points communs mais aussi leur différence. En effet, entre une question fondée issue des échanges sollicitant la dimension symbolique du langage, des transactions afin que celle-ci s'élabore, et la problématisation, nous pensons qu'il y a un écart certain. Des questions (ou des tensions entre des propos qui sont bien à l'origine de questions potentielles, car ce n'est pas la forme interrogative qui les institue question) très pertinentes furent souvent des échanges oraux, rien ne permet ensuite de voir en quoi ces questions étaient les échanges et permettent des hypothèses en vue d'élaborer des réponses éventuelles. Il nous semble que cette dimension symbolique de l'objet en train de se construire participe de ce questionnement en interrogeant les usages du langage à travers ses multiples tentatives de reprises - modifications des dires des élèves. Autrement dit, il est nécessaire que l'obstacle soit plus ou moins consciemment mis en tension, de façon plurielle, pour que des entrées thématiques ou topiques soient et présentes et rendent possible cette problématisation. La problématisation est alors à la jonction de la construction de l'objet de discours, de la mise en tension des registres sollicitant cet objet, où le langage offre l'opportunité de différencier les usages empiriques du langage à des usages sur lesquels il y a entente (les finalités partagées des discussions) en vue de constituer une caractérisation suffisante des références afin d'opposer des thèses. Ainsi le lien complexe entre problématisation des énoncés et la pratique de secondarisation des discours ou des énoncés est liée. La perspective, en tant qu'hypothèse des propos à venir posée par les élèves, et la question de la validité des scénarios auxquels ces hypothèses vont donner lieu en est, selon nous, une preuve. Alors dialogue (en vue de tester la

---

<sup>614</sup> Telle que nous l'avons définie en page 317.

fiabilité des propos et de les confronter à des thèses communes ou existant ailleurs en focalisant l'objet du discours) et dialogisation se rejoignent.

#### 4. 3. 4. *Construction de l'objet enseigné*

En utilisant des indices allant dans le sens d'une construction de l'objet enseigné, cette approche se superpose à celle de double sémiotisation des objets d'enseignement. Si l'enseignant cherche à montrer ce qu'est l'objet du discours, il ne peut pour autant le dévoiler car cet objet d'enseignement se rattache à un concept dont on ne peut montrer que des manifestations de l'objet dans le meilleur des cas s'il reste dans la perspective d'un contrat didactique. Il est nécessaire de construire de façon partagée (peut-être plus que conjointe) cet objet du discours, les élèves devant s'emparer de cet objet en le construisant au sein de la situation, par des activités indissociables du dire pour les corpus que nous avons envisagés. Il est nécessaire que les tensions à propos des différentes facettes de l'objet participent de l'élaboration de la problématisation et que ces tensions mettent en perspective ce qui sera alors le matériau articulante, organisant les transactions symboliques donnant de la consistance à cet objet d'enseignement.

#### 4. 4. Rôles des genres de l'activité et de discours dans la genèse des obstacles scolaires

Parler des genres de discours et des genres de l'activité scolaire comme ayant un lien avec la genèse des difficultés scolaire peut sembler prétentieux dans un sens, celui d'une construction scolaire de ces difficultés, dans le sens d'un constat inéluctable. La position médiane que nous établissons à partir des études menées sur tous les corpus sollicités<sup>615</sup>, entre conversation et dialogue doit maintenant revenir sur le sens donné à la conversation scolaire.

##### 4. 4. 1. *Sens commun de la conversation scolaire*

Si l'idée de situation moins contraignante comme celles de formats entre la vie en dehors de l'école et à l'école, est propice à l'apparition de hiatus<sup>616</sup>, nous pouvons cependant affirmer que ce ne sont pas celles où les contenus sont les plus sollicités. Cependant, il est crucial que les modalités d'échange conversationnels soient familières des élèves, afin qu'ils puissent s'en approprier des mécanismes. Ceci fait partie des préoccupations des enseignants, mais de façon implicite, comme si cela devait faire partie des pré-requis.

En effet, si les situations de partage d'intérêt de lecture ne s'établissent pas pour Clémentine et Antoine (corpus A.4), ce peut être pour tout un ensemble de raisons liées au «face à face» élargi au groupe de la classe, qu'il faut apprendre (peut-être en groupe restreint d'abord) et dont dépendent des règles à construire pour pouvoir les respecter. Il en est ainsi pour l'égalité<sup>617</sup> de principe des positions occupées par les locuteurs ou la symétrie des échanges au sein de la conversation selon Jacques. Cette conversation n'a pas d'autre finalité interne que le fait de parler, de jouer avec les mots, et de faire état d'un certain nombre de marques de politesse. On ne peut pas considérer la conversation comme naturelle<sup>618</sup> et existant de fait à

---

<sup>615</sup> Cette remarque n'est pas valable seulement sur les corpus scolaires disciplinaires d'enseignement.

<sup>616</sup> Ils sont généralement lexicaux.

<sup>617</sup> Il est possible de les mettre en doute suivant les statuts des personnes avec lesquelles on converse, justement.

<sup>618</sup> Contrairement à ce que dit Laroche-Bouvy, mais qui n'est pas d'après nous à considérer au sens naturaliste, du moins nous l'espérons.



l'école. Cette conversation scolaire répond à des codes sociaux à partager avant de considérer que la conversation est spontanée et immédiate en classe. C'est à cet endroit que le sens commun scolaire est à construire à l'école ; comme le sens communément partagé, ce qui fait très peu souvent l'objet d'un travail spécifique, tout comme le « savoir écouter » relaté par Nonnon (2004).

Savoir converser, savoir écouter sont des constructions sociales, qui se modifient en fonction des lieux où elles se développent, et de ce fait elles répondent à des codes propres aux contextes de leur réalisation, ce qui ne s'invente pas ni ne s'anticipe forcément, mais du moins peut s'envisager et ou se comprendre à condition de se réaliser, ou tout du moins d'être donnée à voir.

Comment les donner à voir ou à réaliser sans être taxé d'apprentissage de situation sans enjeu scolaire ? Comment exercer une parole à régimes complexes sans permettre d'envisager les paramètres différenciateurs qui fondent leur communicabilité ?

Aussi ces activités, si elles peuvent être socialisées à l'école, deviennent-elles des conduites scolarisées, ne recouvrant pas des usages ordinaires ou disons régulièrement conduits de cette façon à l'extérieur de l'école. De la même façon écouter ce que dit sa maman et faire ce qu'elle dit n'est pas du même ordre qu'écouter la consigne et la réaliser. En effet, une activité humaine renvoie à des faire matériellement réalisables, souvent déjà réalisés avec aide ou partiellement seul, l'activité scolaire devant passer par un détour psychique avant d'être fait, en sollicitant à tout moment des aller-retour entre ce qui est fait, ce que l'on en pense de façon plus ou moins conscientisé en contrôlant la tâche à réaliser. De même, une activité de réception littéraire ne correspond pas à donner toutes les interprétations les plus saugrenues parce qu'elles sont fictives, mais à élaborer des interprétations à partir d'éléments prélevés dans les œuvres, qui sont interpellés par le biais des émotions, des sentiments, pour tenter d'organiser les multiples objets d'enseignement au cours de scénarios possibles afin d'en tester la validité. Or comment approcher ces scénarios autrement que par la seule dimension langagière partagée, qui est la seule à pouvoir contraindre à des négociations, à des transactions, avant que leurs dimensions symboliques puissent être à leur tour intériorisées pour chacun ?

#### *4. 4. 2. Conversation et type de séquence interactionnelle attendue*

Si les travaux de Mondada évoqués lors de la construction de l'objet de recherche font état de la spécificité des conversations scolaires, nous décalons quelque peu le propos en considérant la conversation selon les contraintes énonciatives élaborées à partir de Jacques. Elle n'est pas considérée comme le seul genre d'énonciation sollicitée à l'école, et qu'elle ne se déroule pas de façon identique selon les niveaux des classes (probablement une classe de fin de CP ou un CE1), au cours d'une activité très ritualisée d'orthographe, se déroulant selon des normes très rigides (seul l'enseignant peut valider des dire).

Cependant, le constat de focalisation des topics des échanges par les enseignants sont bien retrouvés dans les corpus A.1.1 et A.5, un peu moins dans les corpus A.6 et A.8 encore que les codes puissent être très subtils avec des élèves plus grands et plus réceptifs.

L'apparent masquage des discours à construire non explicites, reposant cependant sur des règles implicites est aussi présent dans le corpus A.1. 1. Pour ce dernier, on peut contester que défendre sa production n'est pas un genre mis en situation de pouvoir se faire. Des intentions évaluatives de l'enseignant se superposent par le biais de la mise en conformité à l'égard de la consigne, au discours demandé, co-partagées par le maître et par les élèves, ce qui modifie les enjeux énonciatifs ou du moins entrave le propos initialement visé.

#### 4. 4. 3. Problématisation et relations aux phénomènes de hiatus

Les manifestations de hiatus ou des micro-ruptures en tant que tensions entre des pôles de topics contradictoires dans leurs développement ou en tant que niveaux pluri-situés des échanges au sein de saynètes confirment l'extrême importance du travail de mise en mot à l'école primaire et de sa dimension avérée de non transparence.

La construction et l'apprentissage de la langue en tant que moyen de communication et à des fins de communication en tant que « technique sociale du sentiment » offre l'opportunité aux élèves comme aux enseignants de vivre des expériences du dire. Ces expériences rendent pensables l'accès aux clés symboliques (et à leur instauration institutionnelle) sans que seule la provenance sociale le permette. Nous pouvons à cet égard ajouter que les questionnements les plus pertinents et les tensions manifestées le sont par des élèves qui ne sont pas forcément les plus nantis socialement et qu'ils ont une grande sensibilité à cet égard entre des usages de la langue ordinaire et celle de l'école. Si leurs questions sont pertinentes et permettent au groupe d'avancer, nous nous interrogeons sur ce qui fait qu'ils ne participent pas activement au profit de cette mise en question notionnelle. Nous pouvons toujours imaginer que des représentations sociales du langage ne leur permettent pas de suivre jusqu'au bout les transactions sociales en cours. Mais il est aussi de notre rôle d'enseignant de leur permettre d'y accéder et ou de chercheure de comprendre pourquoi. Nous nous arrêtons un moment sur ces lieux de résolution suivant la problématisation.

Les phénomènes de hiatus, lorsque leur résolution, partielle selon nous, sont pris en charge par les élèves lorsqu'il y a ainsi dévolution<sup>619</sup> de la problématique. La résolution participe à double titre aux apprentissages scolaires : par la construction de l'objet de l'enseignement sous une forme contractualisée par la communauté classe au sein d'une émergence langagière particulière

Il reste à établir comment ces transactions fructifient au mieux, au sein de problématisations qui deviennent effectives pour chaque élève. L'écrit comme convocation des traces d'un oral plus « intériorisé » participe à la décontextualisation des tâches pour les recontextualiser dans un processus devant se poursuivre. Ceci n'est pas en contradiction avec les notions littéraires ni artistiques sollicitées<sup>620</sup>.

Nous n'apportons cependant pas de constat manifeste, ni de voie d'accès fulgurant quant aux multiples objets à enseigner qui concourent à en focaliser certains (les notions disciplinaires) parfois au détriment d'autres (les notions langagières qui les rendent accessibles). Nous n'avons que peu de moyens de comparer l'efficacité des situations scolaires envisagées. Elles ont toutes déplacé les discours et les productions des élèves, mais ne font pas apparaître toutes aussi clairement ce qu'ils en retirent ni comment ces nouvelles notions construites permettent aux élèves de s'inscrire dans une pensée disciplinaire. Cependant, dans chaque cas, des maîtrises discursives s'élaborent, s'essaient, se modifient, s'organisent. Le processus discursif étant peut-être ce qui a le plus à gagner de ce genre d'activités, sans lequel le registre notionnel ne peut que s'imposer et non pas se partager.

Sans pouvoir statuer sur des pratiques professionnelles, nous pouvons cependant envisager ce

---

<sup>619</sup> Cette dévolution est ainsi plus complexe qu'en mathématique ou en sciences parce qu'elle renvoie à un milieu construit par les interventions des uns et des autres et ne repose que partiellement sur le milieu matériel à la prégnance certaine, où le seul outil disponible est le langage.

<sup>620</sup> Nous sommes partie prenante pour considérer les productions plastiques réalisées par les élèves en tant que traces scripturales, au langage particulier, qui nécessitent de développer des outils de lecture et d'interprétation propres aux productions ; et qui sont dans ce corpus d'arts visuels très lisibles selon nous. Nous pensons que ce corpus construit des moyens d'interpréter une production au sein de la communauté classe par des usages du langage, de façon plus ou moins similaire à une oeuvre littéraire, permettant ainsi une négociation sociale des places et des transactions très riches. Voir Annexes 144 à 148, et 203 à 208.

que ces connaissances de la recherche peuvent renvoyer de ces pratiques.

Les relations, entre le développement des positionnements énonciatifs des élèves et les situations d'activités scolaires proposées, nous permettent d'affirmer que les perspectives du travail scolaire qui multiplient des relations variées entre oral et écrit influent sur la résolution de problèmes. En effet, dans la mesure où elles sont pensées en relation les unes aux autres et en relation aux problèmes épistémiques et/ou didactiques rencontrés par les élèves, dans la durée, ce dont cette étude ne rend que peu compte (il y a plusieurs mois de travail entre les étapes des corpus A. 6 et A. 8.), elles permettent des déplacements significatifs, au moins ponctuellement. Nous prenons pour exemples différents cas qui en relèvent, selon nous.

La confusion des registres entre oral et écrit persiste cependant et multiplie les obstacles et les risques de hiatus pour des élèves qui restent « scotché » à la réalité première du texte. Soit parce que, comme Léna et Sacha, ils ne peuvent pas imaginer d'autres scénarios faisant évoluer la situation à leur propre compte. Dans un cas, nous interrogeons alors la construction des dires de ces élèves qui sont entièrement investis dans une identification à ce que pense le groupe et à un aller-retour permanent entre ce que Sacha pense et ce qu'il faudrait qu'elle pense. Le travail terminal se limite à l'expression de ce qu'elle ressent comme le personnage (le froid sur les joues) pour le corpus A. 6. *Demain des fleurs*. D'autres élèves de cette classe ont des positions que nous dirons médianes, ayant expliqué dans le résumé une trame narrative cohérente évoquant l'arbre et le grand-père, mais n'ayant pas illustré cette compréhension apparente par des choix d'extraits ou de moments privilégiés argumentant cette compréhension apparente (annexes 144 à 148).

Dans l'autre cas pour le corpus A.8 Yakouba, Léna reste accrochée à la conception d'un lion magique, qu'il faudra faire évoluer par un travail d'accompagnement important à partir de tris d'album, des documentaires (thème des lions) et de lectures de récit où des animaux parlent pour qu'elle modifie peu à peu sa position. Trois élèves dans cette classe ne reviennent pas complètement sur des énoncés explicites et occultent la complexité du contrat implicite entre le héros et le lion (annexes 203 à 208).

Si le corpus A. 5. Le pionnier du nouveau monde ne permet pas de statuer sur une problématisation émergente, nous affirmons cependant qu'il contribue à l'inscription des élèves dans un écrire, lire, dire à l'école, socialisé, même si les questions recentrées par l'enseignant ne provoquent pas de déplacement ni de mouvement apparent au sein d'une ou deux thématiques précises hormis leur spécification. Nous renvoyons cette tentative avortée plus au défaut d'expertise de l'enseignant qui était bien conscient de ce qu'il pouvait faire, mais qui ne l'a pas choisi en évoquant des raisons de gestion du temps.

Nous précisons que la conception des relations oral-écrit sur un continuum ont à ce titre beaucoup à gagner d'une clarification de la situation scolaire sollicitée dans une séquence composée de plusieurs séances. L'indispensable nécessité des aller-retour entre ces pôles oral et écrit socialisent ces productions textuelles orales et écrites, en permettant probablement d'explorer des écarts entre ces points. L'élève alterne ainsi des positions ou postures afin d'y varier les contextualisations.

## **Chapitre IV. Réflexions sur les pratiques enseignantes**

Un retour sur les pratiques scolaires clôt cette démarche en spirale en précisant en quoi les instances du dire scolaire comportent des renvois aux valeurs morales à travers la sollicitation du langage à l'école. Cependant, les modalités de concrétisation ces manifestations de hiatus envisagées recouvrent des prolongements divers ainsi que des interrogations quant à leur usage dans un autre cadre. Quel produit et ou processus peut-il outiller la pratique à partir de cette étude ?

Si l'expérience de la recherche est issue des préoccupations de la pratique et correspond, pour nous, au départ du moins, à un questionnement par la pratique au sein de la pratique, cette expérience renvoie aussi à de nombreuses pratiques incorporées<sup>621</sup> qu'il est délicat de dissocier d'une identité professionnelle de départ. Il est aussi établi que les perspectives de la recherche en tant qu'outil de formation en vue d'optimiser des ingénieries n'est pas la perspective de ce travail et s'en défend. Ainsi, ce que l'on peut dire des manifestations du hiatus, au sein des usages langagiers à l'école, à la fois celles des enseignants et des élèves<sup>622</sup>, en relation aux pratiques enseignantes d'une façon générale, se trouve doublement contraint par ces préalables.

### **1. Connaissances issues des pratiques des maîtres**

Le peu de distance possible dans la pratique elle-même incite à penser que des retours sur l'action sont à prendre en compte dans les trames de déroulement des activités, non pas parce qu'elles éclairent l'avancée du travail des notions ou des notions au travail, mais parce qu'elles peuvent permettre de saisir des écarts entre pensé et attendu, voire réalisé. Rester attentif aux origines multiples qui déterminent des zones de problématisation et pouvoir les aider à évoluer, sans penser que l'intervention en tant que direction du débat scolaire est toujours la garantie de l'avancée des propos, peut permettre de rester quelque peu à distance des enjeux énonciatifs. Ainsi des enjeux liés aux objets d'enseignement sont rendus accessibles aux élèves. Ceci ne garanti pas pour autant que les apprentissages se fassent, ni comment cette dialogisation recherchée peut prendre forme.

### **2. Connaissances issues des pratiques des élèves**

La densité et l'énorme travail d'organisation par la médiation du langage est un travail complexe et indispensable à la maîtrise d'opérations intellectuelles (préciser, revenir sur, mettre en relation, spécifier, généraliser). Nous revenons sur la façon dont le discours scolaire s'organise en considérant la construction de l'objet du discours à travers sa mise en forme, sur l'étayage des conduites et ce qui génère des déplacements discursif, ainsi que sur ce qui validerait les apprentissages réalisés.

#### **2. 1. Objet d'enseignement et objet du discours**

---

<sup>621</sup> La chercheuse était aussi enseignante dans des classes des corpora collectés.

<sup>622</sup> Nous pouvons noter toutefois que les manifestations de hiatus des enseignants ne sont pas dus aux mêmes contraintes institutionnelles.

Nous envisageons l'objet d'enseignement comme le lieu d'une double approche ou d'une double-sémiotisation, dont le principe de réalisation ne peut être considéré comme un allant de soi<sup>623</sup>. Dès lors, il s'agit de s'interroger sur la manière dont cet objet d'enseignement prend forme, sur la façon dont il se modifie et sur ce à quoi il donne lieu en tant que construction de connaissances.

### *2. 1. 1. Objet du discours et formes du discours*

En définissant un objet du discours en tant qu'idéal-typique et en répondant aux critères qui en font un réel objet épistémique (Pouivert, 2007) ou ayant un enjeu réel au sein de la discipline et qui puisse être didactisé et apprenable, il reste à envisager à quel(s) genre(s) de discours il appartient. Mais, davantage que son appartenance à un type générique (plus ou moins facilement repérable, plus ou moins unique et plus ou moins transgressable), c'est la délimitation de l'espace discursif auquel il va donner lieu qui va devoir être balisé. Ainsi, les enjeux de la situation des échanges s'établissent et varient au cours de négociations assignées aux partenaires en présence, les situations des partenaires, les déroulements des échanges, les formes des propos, les contenus, les finalités y contribuent. La médiation du langage ne peut occulter aucune de ces facettes caractérisant en quelque sorte la situation d'énonciation scolaire, et la convocation de ces facettes par les élèves semble aller de pair avec une construction de l'objet du discours qui devient peu à peu superposable à l'objet d'enseignement dans ce qu'il peut être un objet d'apprentissage. Nous parlons de superposition et d'objet d'apprentissage car nous pensons que ces objets (d'enseignement et d'apprentissage) ne recouvrent pas des réalités identiques pour les partenaires en présence ; le langage ayant alors la fonction de tisser des liens entre ces pôles. En effet, ce sont à la fois des usages langagiers scolaires et des focalisations à l'endroit d'un objet porteur de connaissances à acquérir qui sont les enjeux réels des situations d'enseignement. Les situations d'apprentissage, elles, doivent résoudre le paradoxe de ce grand écart qui est à prendre en charge par l'élève pour s'inscrire dans son rôle d'élève. L'élève n'est pas seul, la communauté classe œuvrant dans un sens concourant, mais encore faut-il que cette communauté ait pu construire ses modalités de fonctionnement et que la parole ne soit pas capturée par l'enseignant (ou par l'élève) pour d'autres fins.

### *2. 1. 2. Transformation de l'objet d'enseignement*

Que l'objet d'enseignement s'exhibe ou soit exhibé par l'enseignant ne suffit pas à en faire un objet appris. Les conduites ostensives, montrant les objets à utiliser comme autant de mode d'emploi implicites, ne peuvent suffire à établir des connaissances qui ne sont alors que factuelles et sur lesquelles d'autres connaissances ne peuvent s'appuyer.

La transformation d'un objet d'enseignement, pour être susceptible d'être appris, doit solliciter chez l'élève un minimum de travail intellectuel ne se limitant pas à de la reproduction ni à un questionnement ponctuel mais à une démarche mettant en perspective ce qu'il pensait, ce qui l'incite à interroger ce qu'il pensait par la prise en compte de modes de penser et de dire identiques ou différents et ce que les pratiques sociales à ce propos en montrent aussi. C'est en quelque sorte d'une problématisation construite collectivement, comme terrain propice au développement de nouvelles stratégies, que de nouveaux rapports entre les éléments envisagés peuvent se dire. Cette expérience des dires des apparences de l'objet d'enseignement, de ses mises en oeuvres donne corps à l'objet d'enseignement qui

---

<sup>623</sup> Ceci est vraisemblable tant pour l'élève que pour l'enseignant.

n'existait qu'en tant qu'idéal-type et qui circule alors à travers des dimensions vécues, interprétées, échangeables. De ces expériences de mise à distance par des mises en mots et des variations de ces mots s'installe la construction d'un espace discursif centré sur un objet aux enjeux partagés dont la construction de la co-référence n'est pas en elle-même suffisante mais propice à un questionnement doublé d'intentions dialogiques qui caractériseraient alors la problématisation.

Derrière l'idée d'objet d'enseignement, qui semble accessible, la réalité est beaucoup plus complexe. Il s'agit le plus souvent (à l'école élémentaire) d'une des représentations possibles d'un objet d'enseignement qui est présenté et qui est alors prétexte à aborder une notion ou un concept en arrière-plan. Cet arrière-plan guide la lecture que l'enseignant fait des échanges pour un prochain travail à rendre possible ultérieurement et non pas simplement dans la délimitation d'un objet ici et maintenant défini en fonction des partenaires en présence.

## 2. 2. Constructions de connaissances

Adopter la perspective de la construction de la connaissance en relation la scientificité de ces connaissances demande précisément de ne pas s'arrêter à ce qui constitue les différents choix possibles. C'est généralement le constat le plus élaboré que l'on propose en fin de cycle 3 qui cantonne l'apprentissage à des usages ordinaires ou quotidiens des notions. Exiger de placer l'accès à la connaissance des élèves au-delà revient à retenir les niveaux utilisés par Garfinkel en interrogeant la compatibilité entre fins et moyens, la logique disciplinaire, la clarté et la netteté sémantique pour elles-même, et la compatibilité de la situation avec le savoir scientifique du domaine. Or ce n'est pas l'exigence du maître qui peut faire émerger les problématiques permettant d'atteindre ce niveau de sollicitation des notions disciplinaires, ce sont d'une part les situations ou les milieux didactiques proposés et les attentes quant à l'usage d'un langage en vue d'échanger des expériences vécues ou reconstruites, reconfigurées par les propos des uns et des autres. Il reste à interroger comment ces conduites langagières peuvent se déployer et comment elles peuvent évoluer.

## 3. Prise en charge de l'objet d'enseignement

Nous revenons sur la transformation de l'objet d'enseignement en objet enseigné. D'une part, si les contenus notionnels peuvent évoluer, nous avons pu constater que ce n'était pas indépendamment des formes de discours au sein desquels ils étaient convoqués. D'autre part, cette transformation peut emprunter des voies langagières orales, mais l'expérience des uns peut être l'objet de la réflexion des autres pour des élèves en fin de cycle 3. Ceci toutefois dans des conditions particulières où les élèves s'arrogent le droit d'une parole singulière, où la communauté classe a organisé des façons de dire et d'être. Cette communauté classe renvoie à une éthique partagée des engagements mutuels, reposant, selon nous, sur différents piliers :

- la recherche d'objet épistémique en préalable à la situation d'enseignement ;
- la sollicitation de valeurs éthiques revendiquées comme faisant partie du patrimoine de valeurs propres à l'école, visible à travers des choix d'oeuvre par exemple ;
- l'expression d'un jugement mis à distance des pratiques des élèves, orienté en vue d'expliquer, d'interpréter et de comprendre les propos, s'approchant d'une confiance dans les dires ;
- une recherche de l'assujettissement social par la langue, en tant que mode de subjectivation de son rapport au monde.

Ces détours, apparents, sont cruciaux pour notre conception de l'enseignement.

### 3. 1. Valeurs patrimoniales

Dans le domaine des arts, et comme le précise Vygostki, nous ne pensons pas le trahir en prolongeant à notre façon ce qu'il initie : l'œuvre est indispensable en tant qu'exutoire à la pression sociale, c'est un espace social partagé à la jonction des aspirations de chacun, où ce que chacun voit lui appartient et lui permet de dialoguer avec la société. À ce titre, nous pensons que les valeurs éthiques contenus dans les oeuvres, comme dans *Yakouba*, représentative des valeurs humaines inscrites par l'auteur dans sa création, si elles ne sont pas directement perceptibles par les élèves, elles nécessitent un travail porté par la parole dans l'usage de celle-ci que l'école se doit d'assumer, en particulier par le biais de la mise en œuvre de ces valeurs au sein de l'école.

### 3. 2. Confiance

L'idée de confiance évoquée par Porcher, est à la jonction des intérêts respectifs de tous en tant que protagoniste (2008, 14). Accorder sa confiance et mettre sa confiance dans une personne est un principe éthique inaliénable, selon nous, de la position pédagogique. Cet engagement a toutefois des contre-parties : ne jamais s'écarter des règles prévisibles et partagées de la communauté classe. Ce juste réglage des échanges est assimilable à un assujettissement par la langue des contrats de communication au sien du contrat didactique, (où chacun s'attend de la part de l'autre à des engagements à tenir), reposant sur le travail reconnu de la langue en tant qu'outil de travail.

### 3. 3. Travail de la langue et sujet moral

En reconnaissant l'objectif prioritaire de l'entrée dans la culture et de son assujettissement en tant qu'acculturation, la langue est le moyen incontournable de rentrer dans les usages sociaux que notre société valorise. La langue, omniprésente à l'école, est l'endroit qui a pour mission d'en faire comprendre les usages et les limites, non pas au cours d'activités applicationnistes, mais au sein d'une revendication de la construction d'un sujet moral au sens de Gardin, comme possibilité d'un « travail qu'on effectue sur soi-même pour se transformer en sujet de se connaître (2008, 24). »

Le langage (au sens d'usage de la langue) devient alors un mode de subjectivation vis à vis de soi-même mais aussi porteur d'altérité, nous citons Gardin dans ce sens :

« les pratiques langagières sont des composantes essentielles de la construction de la personne dans les rapports de soi à soi et de soi à autrui. »

Ces propos ne sont pas sans conséquence, puisque l'idée de dévolution nous semble directement rattachée à ces conceptions.

### 3. 4. Dévolution

Au cours des échanges entre enseignants, l'opportunité de rencontrer une formatrice en fin de carrière<sup>624</sup>, qui affirmait ses choix didactiques en raison de sa conception de l'individu et de ses relations nous a interrogé. Selon elle, ceci n'en faisait qu'un point de vue.

---

<sup>624</sup> Suzy Garin-Calvo, qu'elle soit ici remerciée de sa grande disponibilité et du sens de son propos.

Nous confirmons ces dires en les étayant par les points précédents, affirmant à notre tour que c'est notre conception du sujet moral, en tant qu'éthiquement responsable de ses propos, qui nous conduit à utiliser le langage comme *façon d'être aux mondes*.

La dévolution, à ce titre, ne peut être que sollicitée dans la mesure où elle délègue à l'élève, aux élèves, à la communauté classe le pouvoir de travailler les mots pour s'approprier l'objet d'enseignement et de se l'approprier en vue de le faire évoluer en fonction de contraintes et de contingences identifiables par les élèves.

Ces propos avancés ne les réalisent pas pour autant, nous recherchons les traces de ces étayages en vue d'en interroger leur réalisation.

#### **4. Étayage des conduites langagières**

Si nous pensons que l'étayage est généralement le fait de l'enseignant, nous constatons dans les corpus étudiés que les étayages entre pairs sont eux aussi possibles et non moins fréquents. Employant des stratégies variées, les élèves en fin de cycle 3 montrent qu'ils peuvent mobiliser des structures linguistiques dont la reprise facilite l'insertion dans le circuit de parole (tels « il y a » qui se prête à des enchaînements par ajouts), mais aussi des amorces de scénarios qui seront reprises, (« s'il était poule mouillée » devenant « s'il était trouillard »), voire inversées (« s'il était courageux »). Au-delà de ces citations ponctuelles qui sont l'objet d'un travail plus focalisé sur les moyens utilisés par les élèves pour résoudre une problématique plus générale, liée aux valeurs morales<sup>625</sup>, nous pouvons témoigner de la diversité des étayages possibles.

Or, dans les analyses menées, nous constatons d'une part que les élèves entre eux jouent ce rôle de relais et que d'autre part, le langage et ses incomplétudes construisent les conditions d'un étayage. En effet, dès lors que ce langage est utilisé comme instrument de médiation entre les propos des uns et des autres, cette interrogation des incomplétudes du langage est rendue possible par la constitution même du fonctionnement linguistique et des encodages des situations de communications utilisées dans la vie quotidienne mais ayant aussi des modalités spécifiques à l'école<sup>626</sup>. Ces incomplétudes comportent à la fois les conditions de la constructions des sens possibles, des significations à confronter, des dimensions symboliques à élaborer, et des usages linguistiques à maîtriser. Le changement de position énonciative permettrait alors d'interroger d'autres usages de la langue que ceux ordinairement réservés aux élèves. Dès lors, il n'est pas question d'envisager l'étayage comme un rôle de certains pour des autres, c'est l'usage de la langue qui étaye l'accès aux connaissances linguistiques et disciplinaires (ces disciplines comportant alors des pratiques langagières plus ou moins spécifiques) quand il peut être utilisé à des fins différentes (dont le changement de position de l'énonciateur fait partie) d'une situations scolaire traditionnelle.

La complexité du fonctionnement du langage, entre étayage par les uns et les autres, mais aussi par la langue elle-même, au sein des pratiques auxquelles le langage donne lieu, nous incite à regarder de plus près ce que nous entendons par les déplacements discursifs.

##### **4. 1. Déplacements discursifs**

---

<sup>625</sup>Champagne, 2010.

<sup>626</sup> Ces indices sont aussi largement paraverbaux et nécessitent d'être pointés pour que les élèves puissent s'en emparer ou du moins comprendre ce à quoi ils correspondent.



Nous avons envisagé l'idée de mouvement discursif qui peut se comparer à des déplacements discursifs. Ces déplacements opérés au fur et à mesure des mouvements, thématiques par exemple, renvoient à des apprentissages cognitifs où la catégorisation et la logique discursive sont les enjeux les plus explicites de l'enseignement. Or ce sont tantôt les uns, tantôt les autres qui sont à l'oeuvre, mais les uns sans les autres n'ont pas de raison d'être. Si l'on n'assiste pas dans les corpus que nous avons étudié à une réduction de l'hétérogénéité des discours (le temps de l'observation est court) nous pouvons peut-être aussi penser que pour des disciplines esthétiques, la réduction de cette hétérogénéité n'est peut-être pas une finalité incontournable et que les déplacements envisagés laissent au contraire entrevoir que c'est ce mouvement de déplacement qui constitue un apprentissage premier dans ce domaine.

L'adéquation des dires entre eux présente une architecture insoupçonnable a priori, et qui justifie pleinement le recours au langage comme rendant l'accès aux notions possible et indispensable.

#### 4. 2. Mesure des connaissances construites

En s'appuyant sur ce qui constituerait la scientificité des dires dans les disciplines, en particulier pour celles renvoyant aux émotions esthétiques, les élèves sollicitent en effet des procédures discursives qui interrogent la validité disciplinaire (niveau 14 selon Garfinkel) en empruntant les formes que ce questionnement peut prendre, et qui sont par contre le résultat de l'étayage du maître.

#### 4. 3. Indispensable exercice dialogique entre les sphères de l'interlocution

C'est peut-être en s'attachant à considérer les élèves comme acteurs potentiels à tous les niveaux qu'il est possible de parler de réversibilité de scénarios (au sens de Bruner) et que l'élève peut devenir agissant non pas pour son propre compte mais au sien de la collectivité classe. Or nous pensons que cette position de locuteur privilégié ne correspond pas exactement à la qualification de sur-locuteur de Rabatel (2007). Il ne s'agit en effet pas de savoir affirmé en plus, il s'agit d'un échange, d'un glissement possible de rôles, où l'élève peut à la fois choisir les partenaires, reprendre ce qui sera alors considéré comme le contenu commun partagé de l'objet du discours (et indirectement une stabilisation des connaissances en cours d'apprentissage), proposer et ou interroger ce qui est dit à tous les niveaux d'énonciation possibles.

#### 4. 4. Connaissances relatives aux analyses de pratiques

Un autre prisme modifie les perceptions des conclusions de ce travail dès lors qu'on ne peut éviter de s'interroger sur les pratiques au sein de leur définition dans l'action dont la visée est plus « un processus de transformation d'une réalité en autre réalité . (Barbier, 2000 ; 40) ». Ce prisme intervient dans la transformation à tous les niveaux : dans celle des outils, dans les mises en intelligibilité des données fabriquées, dans les outils d'analyse de ces données. Si ces constats ne provoquent pas de désenchantement de la recherche, il en limite certes encore davantage la portée. Deux aspects sont envisagés à ce titre : la scientificité relative de certains domaines enseignés et la tentation unifiante d'une didactique généraliste.

#### 4. 5. Pluridisciplinarité professionnelle relevant peu des champs universitaires

La position des enseignants du premier degré est fondée sur une pluridisciplinarité de domaines dont certains champs sont délicat à pratiquer : la lecture, même littéraire, à l'école primaire n'est ni la littérature, ni une préparation aux épreuves du baccalauréat. Pourtant des influences fortes opèrent à tous niveaux sur l'enseignement réalisé dès les petites classes de la maternelle. Ainsi, on force le passage à la signification unique des mots, on force le passage à l'écrit, on favorise des compétences émiettées, on perd les enjeux des situations d'apprentissage pour n'en retenir que ce qui est montrable et validable par écrit, alors que l'enjeu cognitif semble réellement ailleurs d'après les études que nous avons menées, ce qui ne signifie pas pour autant que ces situations sont à condamner, loin de là.

Ensuite, en ce qui concerne éventuellement un parti-pris didactique généraliste qui unifierait les didactiques nous amène à réfléchir dans deux directions : celle d'une didactique globale, relevant les points communs aux didactiques disciplinaires et celle d'une didactique comparée qui permettrait de mettre en évidence les particularités des disciplines.

En effet, il nous semble à ce titre plus complexe d'envisager topogénèse, chronogénèse et mésogénèse en didactique du français, les avoirs scientifiques disciplinaires ne relevant pas d'une logique extérieure aux individus, l'expérience esthétique la caractérisant en partie. Ainsi, nous avons l'impression que ces analyses et réflexions concernent davantage une focalisation sur la dimension de la mésogénèse de ces disciplines.

## **5. Travail de recherche**

L'éclairage indéniable apporté par ce lent travail d'élaboration aura peut-être permis de rendre moins ambigu la notion de non transparence langagière par l'intermédiaire de la notion de hiatus. Cependant, ce n'est pas notre seul travail qui compose cette approche. De nombreuses publications depuis les années 1970 sont centrées sur le problème du langage, à l'école ou pas. C'est de la mise en relation de différents domaines que nous semble provenir la richesse de ces focalisations. La complexité des champs disciplinaires concernés, la difficulté à mettre sur pied des protocoles d'observation fiables et la grande diversité des propos recueillis permet de mesurer l'immensité de ce qui reste à affiner si l'on a le souci à la fois de prendre en compte tous les points de vue et de ne pas minimiser les enjeux énonciatifs à l'école.

Comprendre la participation du langage à l'élaboration conceptuelle en devenir, du moins de son irrévocable et indispensable sollicitation ne peut qu'inciter à poursuivre des investigations dans ce sens, à la fois en tant que chercheure mais aussi en tant qu'enseignante et formatrice.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche s'est donnée pour visée le repérage et la compréhension du phénomène de hiatus dans les interactions langagières orales à l'école en fin de cycle 3.

Après avoir défini théoriquement le hiatus en tant qu'action langagière différemment contextualisée pour le sujet énonciateur, et ici élève, nous avons cherché à cerner des marqueurs discursifs de décalages cognitivo-verbaux délimitant le phénomène de hiatus.

Par le recueil de séances de classe, et plus précisément des interactions verbales ainsi que des écrits de travail produits, cette étude a permis de dégager des manifestations de hiatus de différents niveaux, parfois imbriqués : lexicaux, syntaxiques, temporels et/ou textuels à propos de la réorganisations des événements du récit, thématiques et liés aux stratégies énonciatives qui sont pluri-situées (elles renvoient à des niveaux différents relatifs aux situations des partenaires, au déroulement, aux contenus, aux fonctions et/ou aux finalités, ou à des niveaux qui chevauchent différentes stratégies : conversation, discussion, négociation et dialogue).

Ainsi nous pouvons relier les difficultés scolaires aux difficultés à prendre en compte à la fois le déplacement des contextes énonciatifs, l'absence de construction énonciative personnelle et un cadre interprétatif auto-élaboré, ce qui nous permet aussi de comprendre les difficultés à élaborer des scénarios fictionnalisés qui étayent les tentatives d'argumentation, en littérature du moins et à propos du travail autour des œuvres à l'école en général.

Dans la troisième partie de ce travail, il s'est agi de croiser les résultats de nos analyses de données expérimentales avec les entrées théoriques convoquées pour approcher la valeur praxéologique du phénomène de hiatus ainsi que de la notion de hiatus. En effet, dans trois des quatre classes nous pouvons constater que des tensions convergent, encore que toutes les manifestations de hiatus que nous pouvons identifier ne soient pas identiques. Des manifestations indexicales, au cours de la présentation des productions plastiques de hiatus incitent à un discours argumentatif, alors que des renvois à la consigne de production de départ par une autre manifestation lexicale de hiatus entravent l'apprentissage en substituant un discours évaluatif à un discours argumentatif. D'autres tensions, accumulées, mettent en réseau plusieurs thématiques jusqu'à produire des incompatibilités (souvent caractérisées par

des formes négatives) qui sont propices au déploiement d'hypothèses nécessitant des validations des possibles portés par le texte littéraire. Les points communs à l'émergence de ces objets enseignés sont à mettre en relation avec la possibilité de laisser les élèves s'emparer des questions qui animent la discipline, à leur niveau et pour leur compte, au sein d'une conduite pédagogique dévoluant une partie de la construction de l'objet d'enseignement aux élèves.

On peut en conclure que le hiatus, en tant que marqueur, peut participer à la construction de l'objet enseigné. En effet, valoriser le questionnement des élèves, notamment ceux des élèves en difficulté scolaire, revient à leur accorder davantage de place ou d'autres places énonciatives, (en tant que sur ou sous-énonciateur) dans l'espace discursif que forme la classe et /ou dans le statut que peuvent occuper ces élèves par rapport à la construction de l'objet enseigné en relation à l'émotion esthétique suscitée par des œuvres ou des productions.

Une des conditions pour faire de ce hiatus un lieu d'enseignement est la suivante : faire en sorte que les activités scolaires construisent des pratiques sociales de référence.

De fait, les élèves qui ne rencontrent pas de difficulté dans les activités scolaires que nous avons décrites convoquent déjà les pratiques sociales de référence alors que des élèves, comme Léna, construisent dans la réalité scolaire un objet différencié qui doit leur permettre de les décontextualiser puis de les recontextualiser.

Dans la perspective de notre étude, nous avons à envisager en quoi ces analyses pourraient être corroborées à partir d'autres activités scolaires dans des domaines disciplinaires proches.

Ainsi, au cours d'activités semi-dirigées, autour de la lecture de journaux, des élèves (sur-énonciateurs), ont préparé une présentation sous forme de débat. Les conduites langagières orales permettraient de préciser les arguments utilisés et leur relation à une « technique sociale du sentiment » qui ne s'appuie plus sur des œuvres esthétiques mais sur des productions culturelles. Dans la discipline français, orientée vers la maîtrise de la langue en vue d'utiliser des compétences grammaticales, des activités scolaires « implicites », à travers plusieurs séances d'écrits de travail interrogent le retour sur l'écrit peut en tant qu'objet d'un retour stratégique délibéré, érigé en feuille de route, en vue de solliciter des pratiques réflexives.

Aussi la poursuite de l'investigation, à partir des outils envisagés, permettrait-elle de poursuivre la validation de leur fiabilité.

Les riches perspectives entrevues par le travail de débat et de la relation à l'écrit et à la mobilisation du travail des sens et des significations à propos de l'objet enseigné nous laisse présager de l'intérêt de recherches au début de l'apprentissage de la lecture. En quoi un travail prenant appui sur une « technique sociale du sentiment » est-elle à même de proposer la construction de pratiques sociales de références pour le jeune élève semble un programme porteur d'enjeux importants.

## INDEX DES AUTEURS

Les références aux auteurs prises en compte dans cet index sont celles qui sont jugées essentielles.

Adam J.-M. : 72, 182-185, 227.

Barbier J.-M. : 21, 39, 329, 339, 361.

Bautier E., 22, 30, 48, 59, 67, 249.

Bernié J.-P. : 84, 111, 236 263, 272, 327, 333.

Bernstein B. : 30, 35, 67, 101.

Blanche-Benvéniste C. : 64, 74, 76, 133-134, 137.

Boiron V. : 154, 182.

Bonnéry S. : 30-31, 200.

Bouchard R. : 63, 74, 79, 134-135, 164, 192.

Bronckart J.-P. : 41, 83, 128, 152, 249, 305.

Brossard M. : 42, 80, 151, 263, 334.

Bruner J. : 47, 144, 153, 289, 315.

Bucheton D. : 58, 66, 157, 190, 314.

Cappeau P. : 120, 143.

Charaudeau P. : 45, 81, 174, 182, 227.

Chiss J.-L. : 64, 109.

Culioli A. : 38, 133, 170.

Dabène M. : 23, 152.

Daunay B. : 125, 174.

Delamotte-Légrand R. : 60, 62, 95, 194, 221, 323, 328, 334.

Dufays J.-L. : 116, 119, 189, 262, 282.

Dumortier J.-L. : 60, 118, 189, 334.

François F. : 29, 35, 38, 52, 58, 172, 177, 179-184, 199, 209, 219, 263, 277, 282, 309.

François-Geiger D. : 74, 222, 223, 302.

Gadet F. : 64, 102, 134, 140-141, 211, 302.

Garcia-Debanc C. : 58, 64, 117, 179.

Gardin B., 45, 74-77, 85, 311, 359.

Garfinkel H. : 292-296, 358, 361.

Goffman E. : 35, 92, 146, 205.

Golder C. : 187-189, 275.

Grunig B.-N; et Grunig R. : 77, 170, 197, 201, 206, 210, 215, 218, 246, 273, 298.

Gumperz J. : 29, 34-35, 44, 52.

Halté J.-F. : 59, 64, 101, 165, 237.

Hébert M. : 263, 321-322

Jacques F. : 38, 72-73, 165, 191-197, 218, 221, 230, 237-240, 251, 296, 298, 309, 323-324, 352-353.

Jaubert M. : 121, 188, 218, 221, 236, 263, 272, 328.

Kerbrat-Orecchioni C. : 134-135, 192-193, 205, 302.

Lahire B. : 30, 48-49, 67, 79, 93, 101, 107.

Langlade G. : 111, 281.

Leutenegger F. : 94, 130-131, 153.

Martinot C. : 174 177-178.

Maulini O. : 59, 63, 144, 149.

Mercier A. : 131, 152-153, 326, 334.

Mondada L. : 61, 132, 134, 138, 162-164, 289, 356.

Nonnon E. : 48, 58, 62-66, 73, 115, 144, 162, 259-262, 282, 307, 318, 331-334, 341, 353.

Orange C. : 318, 333.

Perrenoud M. : 58-59, 63, 91, 149.

Plane S. : 58, 117.

Rabatel A. : 38, 48, 154, 179, 189-190, 197, 286, 347, 367.

Rebière M. : 122, 188, 236, 263, 272, 327.

Rémy J. : 194-195, 252-253, 321, 323.

Reuter Y. : 32, 50-51, 64, 99, 101, 130, 185-186, 190, 228-229, 325.

Romian H. : 127, 198.

Roulet E. : 48, 58, 143, 162-163, 193.

Rouxel A. : 107, 111, 281.

Schneuwly B. : 21-22, 37, 67, 93, 100, 116, 148, 152 172, 188, 318-319.

Schurmans M.-N. : 128, 338

Sensevy G. : 126, 131, 153, 318, 334, 367.

Tauveron C. : 58, 111-112.

Trognon A. : 49, 72-73, 135, 163, 194, 252, 305.

Vincent G. : 33, 59, 149, 320.

Vion R. : 166, 175-177, 203-204, 285, 328-329.

Vygotski L. : 36, 41-42, 53-54, 82-83, 114-115, 155, 172, 249, 259, 260, 293, 323, 344.

## INDEX DES NOTIONS

Ces renvois ne sont pas exhaustifs, ils notent les entrées essentielles.

### A

Action langagière : 38-40, 69, 296.  
Activité langagière : 34-37, 56, 175, 188, 250, 316.  
Analyse conversationnelle : 135, 163.  
Apprentissage : 21-22, 41-42, 67, 93, 101, 144, 149, 154, 200, 357.  
Argumentation : 187-189, 233-234, 275, 338.  
Arts visuels : 124, 155, 224-225, 237, 245, 254, 293, 319, 324.

### C

Catégorisation : 44, 80, 117, 169, 229.  
Caractérisation : 88-89, 118-120, 135, 167-170, 217-219, 299, 301-306, 336.  
Cohérence  
- énonciative : 240, 265, 324, 327.  
- référentielle : 46, 72, 309, 330.  
Concept : 54, 148, 150, 156, 249, 318.  
Conceptualisation : 82, 148, 309.  
Construction : 20-23, 39, 48, 55, 70, 89, 186, 215, 270-271, 318, 330, 343, 358.  
Configuration : 170, 265, 272, 283-284.  
Conscience : 54, 82, 148, 155, 206, 249-251, 350.  
Connaissances : 28, 53, 69, 110-113, 250, 263, 357.  
Contextualisation : 230, 272, 313, 327.  
Conversation : 60-61, 74, 81, 135, 163, 192, 199, 251, 304-307, 352-353.  
Corpus : 27, 74, 117, 123, 132-136, 140-145, 167, 181.  
Culture : 41, 47, 56, 87, 106, 260, 344-345.

### D

Débrayeur, débrayage : 72-74, 158, 305-306.  
Description : 113, 126, 145, 185, 228, 270.  
Développement : 36, 41, 54, 82-83, 115, 131, 259, 308-310, 337.  
Dialogue : 38, 63, 144, 192-197, 251, 274, 295, 337.  
Dialogisation : 38, 78, 197, 292, 346, 346.  
Didactique :

-comparée : 125, 131, 362.  
-contrat : 100, 103, 255, 318.  
-du français : 51, 119, 259, 333.  
- de la littérature : 110, 125, 319.  
Difficultés scolaires : 91-94, 130.  
Discipline : 47, 80, 93, 110, 131, 151, 250-257, 333-335, 341.  
Discours : 30, 38, 67, 76, 79, 92, 174, 197, 245, 256, 295, 305, 343, 347.  
Discussion : 196, 241, 247, 290.  
Données : 88, 121, 124, 129-134, 143, 167-170, 214.

### E

Échange : 24-29, 60, 74, 86, 143-144, 191-193, 199, 220, 257, 306, 346.  
Écrits : 42, 64-66, 102, 112, 184, 275, 355.  
Émotions : 113-114, 249-262, 272, 341.  
Enjeux : 31, 59, 198, 300, 350-353.  
Enseignement : 21-23.  
-contenu d'enseignement : 48, 93, 319.  
-objet d'enseignement : 36-37, 103, 351-352, 357-358.  
-situation d'enseignement : 23, 29, 153.  
Événement : 29, 94, 131, 164, 303, 313.  
Expérience : 44, 54-55, 113, 115, 156, 230, 245, 250-251, 280, 350.

### F

Fiabilité : 88, 293.  
Fictionnalisation : 233, 282-283, 339.  
Format : 56, 74, 283-284, 315.  
Forme scolaire : 33, 92-93, 149.

### G

Genres : 79, 81, 84, 185, 214-215, 296, 343, 346-349, 352.

### H

Hiatus :  
-manifestations de hiatus : 55-57, 78, 131-133, 199, 215-225, 315-317, 356.  
-phénomène de hiatus : 131, 182, 224, 298, 336, 363.  
-notion de hiatus : 43, 56, 70, 153, 198, 296, 298, 311, 330, 362.  
Hypothèse : 79, 82, 93, 99, 102, 134, 283, 350-351.



## **I**

Interactions langagières : 44, 160, 196, 215.  
Interprétation : 52,99, 110-112, 212, 276, 353.

## **J**

Jugement : 77, 93-97, 100, 116, 190, 260, 289, 358.

## **L**

Langue : 21, 30-33, 48, 53, 60, 107,  
- écrite :132, 208.  
Langage : 32-36, 43, 58, 64, 132-136, 178, 223, 259, 385.  
Lecture : 105-111, 130, 139-141, 161, 281, 321,-323.  
Lexique : 108, 201, 214, 222-223, 302.  
Littérature : 17, 106-112, 127, 189, 319, 340.  
Limites : 54, 88-89, 304, 337.

## **M**

Malentendu : 28, 32, 38, 101, 222-223, 299.  
Marqueur : 67, 82, 126, 180, 199, 328.  
Méthode : 22, 117-118, 144-146, 150.  
Mouvement discursif : 84, 180, 182, 186, 225, 268, 360.

## **N**

Négociation : 37, 166, 194, 251, 338.

## **O**

Obstacle : 91-92, 101, 103, 121, 160, 323, 352.  
« Oral » scolaire : 57, 66, 137, 307.  
Outils : 42, 89, 120-121, 172-173, 190, 222, 311, 339.

## **P**

Pratiques :  
-de référence : 46, 50, 330, 344.  
-langagières : 32, 43, 47-49, 95, 118, 131, 142, 341, 345.  
-scolaires : 33, 57-58, 69, 89, 121-122, 335.  
Problématisation : 160, 279, 318-319, 326, 351, 357.  
Problématique : 17, 100, 158, 323-324.

## **R**

Référenciation : 73, 158, 213, 271, 331.  
Reformulation : 76-77, 138, 176-182, 336.  
Reprise : 61, 133, 167, 172-184, 225, 264-265, 269, 352.  
Reprise-modification :172-174, 179, 182-183, 309, 347.

## **S**

Scénario : 112, 283, 315, 321-327, 353.  
Scientificité : 85, 99, 326, 338, 361.  
Sens : 39, 79, 107, 132, 215, 222, 326, 330.  
Sens commun : 51-55, 99, 105, 158, 294, 339, 352.  
Situation : 148-151, 160, 327, 328.  
Socialisation : 30, 52-53, 67, 158, 279.  
Stratégies : 30, 96, 108, 166, 191-198, 217-221, 238, 242, 298, 336.  
Syntaxe : 108, 222-223, 302.

## **T**

Théorie : 17, 36, 41, 46, 67, 105, 152, 305, 322.  
Transaction :37, 194-195, 251-257, 321-328, 349-354.  
Transcription : 120, 130-136, 140-145, 373.  
Transposition didactique : 46, 80, 152-153, 334

## **V**

Valeurs : 32-34, 95, 116-117, 185-190, 226-231, 266, 275, 289, 308, 328, 338, 358.

## BIBLIOGRAPHIE

Adam J.-M., 2005, *Analyse de la linguistique textuelle. Introduction à l'analyse des discours*, Paris, Armand Colin, chapitre 4.

Adam J.-M., 1999/éd. 2002, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.

Adam J.-M., 1993, « Le texte et ses composantes. Théorie d'ensemble des plans d'organisation », *Sémen* n° 8, Configurations discursives, 13-41.

Ahrs Sylviane, 2007, « Pour une généricité lectoriale dans le secondaire. Construire et exploiter des corpus de genres scolaires », *Enjeux* n° 10, 75-88.

Alcorta M., 2001, « Utilisation du brouillon et développement des capacités de l'écrit », *Revue Française de pédagogie* n° 137, 95-103.

Apothéloz D., 2005, « Progression du texte et des rédactions conversationnelles : les techniques de reformulation dans la fabrication collaborative du texte », in Bouchard R. & Mondada L., *Les processus de la rédaction collaborative*, 131-164.

Astolfi J.-P., 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

Audigier F. & Baillat G., 2001, *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Paris, INRP.

Archaimbault S., 2000, « Un texte fondateur pour l'étude du dialogue : de la parole dialogale (L. Jakubinsky) », *Histoire Épistémologie Langage* n° 22/1, 99-115.

Authier-Revuz J., 2001, « Le discours rapporté », in Thomassone R. (éd.), *Une langue: le français*, Paris, Hachette, 192-201.

Bakhtine M., 1979 /1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Barbier J.-M., 2006, « Rapports entre sujets et activités », in Barbier J. M. & Durand M., *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, Paris, Puf, 175-220.

Barbier J.-M., 2000, « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », in Blanchard-Laville C. & Fablet D., *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'harmattan, 35-58.

Barbier R., 1996, *La Recherche Action*, Paris, Anthropos.

Barré de Miniac C., 2000, *Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion.

Barré de Miniac, 1999, « Stratégies d'innovation, place des acteurs », *Repères* n° 20, Hommage à H. Romian, 9-14.

- Bautier E.(dir) et ESCOL, 2006, *Apprendre à l'école. Apprendre à l'école : Des risques de construction de l'inégalité dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale.
- Bautier E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, 233 p., Paris, L'Harmattan,.
- Bautier E. & Goigoux R., 2004, Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie* n°148, 89-100
- Baude O., 2006, *Corpus oraux. Guide des bonnes pratiques*, 203 p., Orléans, Presses Universitaires d'Orléans,.
- Beacco J.-C. & Moirand S., 1992, « Autour des discours de transmission de connaissances », *Langages* n° 153, 32-66
- Becker H. S., 1963, trad. 1985, *Outsiders. Études de la sociologie de la déviance*, 248 p., Paris, Métailié.
- Bernardin J., 1997, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- Bernicot J., Salazar-Orvig A. & Veneziano E., 2006, « Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse », *La linguistique* n° 42 (2), 29-50
- Bernié J.-P., 2002, « L'approche des pratiques langagières à l'école à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? » In *Revue française de pédagogie* n° 141, 77-88.
- Bernié J.-P., 2001, « Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation », in Bernié J.-P.(dir.), *Apprentissage, Développement et Significations*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, --
- Bernié J.-P., 1998, « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle », in *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 155-200.
- Bernié J.-P., Jaubert M., Rebière M., 2008, « Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative », in Brossard M. & Fijalkow J.(ed.) *Vygotsky et les recherches en éducation et en didactique*, Bordeaux, Presses Universitaires, 123-141.
- Bernié J.-P., Jaubert M., Rebière M., 2004, « Signification et développement : quelles communautés ? », in Moro C. & Rickenmann R., *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 85-104.
- Bernié J.-P., Jaubert M., Rebière M., 2003, « L'hypothèse «communauté discursive» : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? », in *Cahiers Théodile* n° 4, Université de Lille, 51-80.
- Bernstein B., 1975, *Langage et classes sociales*, 352 p. , Paris, Éditions de Minuit.

Bernstein B., 1996, trad. 2007, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, 315 p., Laval, Les presses de l'Université de Laval.

Berthoud A.-C., 2003, « Autonymie et construction interactive des objets de connaissance », in Authier J., Doury M., Reboul-Touré S., *Parler des mots : le fait autonymique en discours*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 137-150.

Bertucci M. M. & David J. (coord.), 2008, Description de la langue et enseignement, *Le français aujourd'hui* n° 138.

Bilger M. (coord.), 2008, « Données orales. Les enjeux de la transcription », *Cahiers de l'Université de Perpignan* n° 37.

Bilger M. & Cappeau P., 2008, « Conclusions et perspectives, in Données orales. Les enjeux de la transcription », *Cahiers de l'Université de Perpignan* n° 37, 289-293.

Bishop M.-F., 2007, « L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire », *Le français aujourd'hui* n° 157, 19-29.

Bishop M.-F. & Rouxel A. (dir.), 2007, Sujet lecteur sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? *Le français aujourd'hui* n°157.

Blanchard-Laville C., Bru M., Altet M., 2004, « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 119-133.

Blanchard-Laville C. (coll.), 2003, *Une séance de cours ordinaire. «Mélanie, tiens passe au tableau... »*, Paris, L'Harmattan,

Blanche-Benvéniste C., 2005, « L'étude grammaticale des corpus de langue parlée en français », in Williams G.(dir.), *La linguistique de corpus*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 47-66.

Blanche-Benvéniste C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, 164 p., Gap, Ophrys.

Boiron V., 2008, « Quels livres pour des enfants de petite section ? », in Louichon B. & Rouxel A. (dir.), *La littérature en corpus*, Reims, Scéren, 189-201.

Boiron V., 2004, *Conduites et mouvements interprétatifs lors de lectures d'album et de reprises dialoguées. Interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Paris, Université Paris V.

Bonnéry S., 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, 215 p., Paris, La Dispute.

Bouchard R., 2005, « Les interactions pédagogiques comme polylogues, » *Lidil*, 31 |, [En ligne], mis en ligne le 03 octobre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index150.html>. Consulté le 20 mars 2009.

Bouchard R., 2004, « «Apprentissages» de l'oral en L1 et pratiques de classe : un débat en CP/CE1. Analyse interactionnelle et énonciative d'un dispositif innovant, le « petit laboratoire » », in Rabarel A. (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 67-90.

Bouchard R. & Rolet C., 2003, « Pour une méthodologie d'analyse didactico-interactionnelle des pratiques d'enseignement/apprentissage : À propos d'une séance de mathématiques à l'école primaire », in Jaubert M., Rebière M. Et Bernié J. P., *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, CD-Rom, Iufm d'Aquitaine et Bordeaux 2.

Bouchard R., 1998, « L'interaction en classe comme un polylogue praxéologique », in Grossmann F. (éd.) *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, Lidilem, Université de Grenoble 3, 93-210.

Bouchard R., 1991, « Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs », *E.L.A.* N° 83, 29-61.

Bourdieu P. & Passeron J.-C., 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourhis V., 2007, « Rôle de l'intonation dans la construction de l'espace discursif chez le jeune enfant : quelle influence contextuelle ? », in *Nouveau cahier de linguistique française* n° 28, 259-268.

Boutet J. & Fiala P., 1991, « Approches diachroniques et synchroniques du télescopage syntaxique, » in Parret H.(dir.), *Le sens et ses hétérogénéités*, Paris, Éditions du CNRS.

Bronckart J.-P., 2008 a, « L'approche des émotions/sentiments chez Spinoza, James et Vygotski », in Charmillot M. et al. (Eds.), *Emotions et sentiments : une construction sociale*, Paris, L'Harmattan, 25-39.

Bronckart, J.-P., 2008 b, « Un retour nécessaire sur la question du développement », in Brossard M. & Fijalkow J. (Eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 237-250.

Bronckart J.-P., 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Neufchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

Bronckart J.P., Plazaola Giger I., 1998, « La transposition didactique. Histoire et perspective d'une problématique fondatrice, » *Pratiques* n° 97-98, 35-58.

Bronckart J.-P., Schneuwly B., 1985, *Vygotski aujourd'hui*, Neufchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

Brossard M., 2005, *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion.

Brossard M, 2001, « Situations et formes d'apprentissage », in *Revue suisse des sciences de l'éducation* n° 23-3, 423-437.

Brossard M., 1989, « Espace discursif et activités cognitives », *Enfance*, n° 1-2, t. 42, 31-38.

Brougère G. & Bézille H., 2007, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue Française de l'éducation* n° 158, 117-160.

Bruner J., (trad.2000), *Culture et modes de pensées. L'esprit humain dans ses oeuvres*, Paris, Retz, chapitre 9 et 10.

Bruner J., 1983, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, Puf.

Bruner J., 1973, trad. 1991, *...car la culture donne forme à l'esprit : de l'éducation cognitive à la psychologie culturelle*, Paris Eshel.

Bucheton D. & Dezutter O., 2008, « Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français », in Bucheton D. & Dezutter O., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck, 15-27.

Bucheton D. & Chabanne J.-C, 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.

Bucheton D. & Chabanne J.C., 1998, « Le point de vue, le doute et le savoir », *Le français aujourd'hui* n° 123, 16-29.

Caïtucoli C., 2003, « À propos de l'hétérogénéité linguistique », in Caïtucoli C. (coord.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Presses Universitaires de Rouen, 117-134.

Calame-Gippet F., « Entrer dans l'analyse grammaticale de la langue à l'école : les ressources ignorées des élèves », in Perrenoud M. C. (dir.), *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Paris, INRP, 77-103.

Candéa M., 2000, *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et phénomènes d'hésitation en français oral spontané*, thèse consultable sur [http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/pages\\_personnelles/maria\\_candea/candea-these/1\\_texte-these.pdf](http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/pages_personnelles/maria_candea/candea-these/1_texte-these.pdf), consulté en décembre 2008 et août 2009.

Canvat K., 1999, *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

Canvat K., Legros G., 2005, *Les valeurs dans la littérature*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2005.

Cefaï D., 2003, *L'enquête de terrain, textes réunis, présentés et commentés*, 620 p., Paris, La découverte Mauss.

Chabanne J.L., 2003, *Les difficultés scolaires scolaires d'apprentissage*, Paris, Nathan.

Champagne M., 2010, « Sollicitation de la compréhension et de l'interprétation dans deux activités consécutives orale et écrite à propos de l'album Yakouba : quelles perspectives ? », in Actes du colloques des 11<sup>èmes</sup> rencontres des chercheurs en didactique des littératures, CD-Rom, *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, 25,26, 27 mars 2010, Université de Genève, 1-6.

Champagne M., (2010), «La construction des genres scolaires à l'école primaire en arts plastiques», publication en ligne sur le site électronique de la revue *Travail et Formation en Éducation*. 5/ 2010, URL : <http://tfe.revues.org/index1223.html>

Champagne-Vergez M., 2010, « La notion de « problématisation » au sein de disciplines où l'émotion est sollicitée », in Actes du premier colloque international de l'Arcd, *Où va la didactique comparée ?* 15 et 16 janvier 2009, Université de Genève, 1-12.

Champagne M., 2010, « La question des valeurs éthiques dans les interactions langagières élaborées à partir d'un texte littéraire », in Louichon B. & Rouxel A. (dir.), *La littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels*, Condé-sur-Noireau, Scéren, 163-175.

Champagne M & Schneeberger P., 2003, «Parler, lire, écrire sur la naissance en biologie », in *Lire écrire à l'école* n° 21, Grenoble, Scéren, 24-31.

Charaudeau P., 2004, « Comment le langage se noue à l'action dans un modèle socio-communicationnel du discours. De l'action au pouvoir », *Cahiers de linguistique Française* n° 26, 151-166.

Charaudeau P. & Maingueneau D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

Charlot B., 1997, *Du rapport au savoir, Éléments pour un théorie*, 112 p. , Paris, Anthropos.

Chevallard Y., 1985, (éd. augmentée 1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.

Chiss J.L., David J., Reuter Y., 1995, *Didactique du français, Etats d'une discipline*, De Boeck,

Chiss J.L., David J., Reuter Y., 2005, *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, De Boeck,

Chiss J.L. & Puech C., 1997, (2<sup>ème</sup> éd.) *Fondations de la linguistique*, Louvain-la-Neuve, Duculot.

Cicourel F. & Véronique D., 2002, *Discours, action et appropriation*, Lang.

Cicourel A., 1972, trad. 1979, *La sociologie cognitive*, 239 p., Paris, PUF.

Clot Y., 1999, *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute/Snedit.

- Cosnier J & Kerbrat-Orecchioni C. (dir.), 1987/1991(2<sup>ème</sup> édit.), *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 392 p.
- Culioli A., 2002, *Variations sur la linguistique*, Entretiens avec F. Fau, 262 p.corpus
- Culioli A., 1991, *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys, 225 p.
- Dabène M., 2008, « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », in *Didactique du français, fondements d'une discipline* Bruxelles, De Boeck 15-34.
- Dabène M., 1995, « Quelles étapes dans la construction des modèles », in Chiss J.L., David J., Reuter Y., *Didactique du français*. Paris, Nathan, 7-32
- Daunay B., 2008, « La didactique de la littérature : les évolutions du champ de recherche », *Lettre de l'Airdf* n° 42, 16-19.
- Daunay B., 2007, « États de la recherche en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie* n° 159, 139-189.
- Daunay B., 2007, « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le français aujourd'hui* n° 137, 43-51.
- Daunay B., 2006, « Lecture littéraire et disqualification scolaire », *Lidil*, n° 33, La réception des textes scolaires, une didactique en construction, 19-35.
- Daunay B., La subjectivité restreinte du sujet lecteur, <http://www.sites.univ-rennes2.fr/celam/didactique/daunay.pdf> consulté le 17 août 2009.
- Daunay B. & Dufays J.L., 2007, « Méthodes de recherche en didactique de la littérature », *Lettre de l'AIRDF* n° 40, 8-13.
- Delahaye C., 2008, Lire silencieusement la littérature. Réception et impulsion, in Dubois-Marcoïn D. & Tauveron C., *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, *Repères* n° 37, 153-173.
- Delamotte Legrand R., 2005, « Mal dit-mieux-dit-Bien dit-inédit : un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation » *Repères* n°31, Évaluer l'oral, 141-159.
- Delamotte-Legrand, 2007, «Des connaissances conversationnelles ignorées : l'art de la réplique chez de jeunes enfants », in Perrenoud (dir.), *Les connaissances ignorées. Approches pluridisciplinaires de ce que savent les élèves*, 45-75.
- Delamotte R., Gippet F., Jorro A., Penloup M.C., 2000, *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les chercheurs*, Paris, PUF.
- Delamotte Legrand R & Caïtucolli C. (dir.), 2008, *Morales langagières*, Mont Saint Aignan, Universités de Rouen et du Havre.



Dedieu T., 1994, *Yakouba*, Seuil.

Deleau M., 1989, « Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale », *Enfance*, n° 1-2, t. 42, 31-38.

Deleuze G. & Guatarri F., 1976, 1980, « Introduction : rhizome », in *Mille plateaux*, Paris, Éditions de Minuit.

Descola P., 2005, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard.

Deviau J et Terrail J.-P., 2007, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La dispute.

Dolz J. Et Schneuwly B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiations aux genres formels à l'école*, 211p., Paris, ESF.

Douaire J. & Hubert C., 2004, « Éléments de synthèse », in Douaire J. (coord.), *Argumentation et disciplines scolaires*, Paris, INRP, 301-318.

Dufays J.-L., 2007, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens , utilité, évaluation*, Louvain La Neuve, Presses Universitaires de Louvain.

Dufays J.-L., 2006, « La lecture littéraire, des «pratiques du terrain aux modèles théoriques» », *Lidil* n° 30, La lecture littéraire, 79-101.

Dufays J.-L., 2005, « Le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », *Les valeurs dans la littérature*, Canvat K. & Legros G., Namur, Presses Universitaires de Namur, 103-129. Le jeu

Dumortier J.-L., 2008, « Un cadre « grammatical » pour toutes les activités de français ? Transmettre les savoirs grammaticaux », *Enjeux* n°71, Namur, 6-27

Dumortier J. L., 2001, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck Duculot, Livre premier.

Eco U., 1976, trad. 1985, 1999, *Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes*, Paris, Le livre de poche.

Érard S. Le débat : un genre de l'oral public pour contribuer à l'apprentissage de l'argumentation, site [http://www.afef.org/pj/erard\\_1998.pdf](http://www.afef.org/pj/erard_1998.pdf), consulté le 1/10/2007

Fabre M., 2006, « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey », *Situation de formation et problématisation*, Fabre M. & Vellas E., Bruxelles, De Boeck, 17-30.

Fabre M., 1999, *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris: Puf.

Fabre-Cols C. (dir.), 2000, *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

Faïta D., 2003, « Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes », Skholé, H.S.1, 17-23, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.17-23.pdf>, consulté le 4 août 2009.

Fijalkow J. & E., 2003, *La lecture*, 123 p., Paris, Le cavalier bleu,.

de Fornel M. & Lemieux C. (dir.), 2007, *Naturalisme versus constructivisme*, Paris, EHESS.

De Fornel M., Ogien A., Quéré L., 2001, *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, 444 p., Paris, La découverte.

de Fornel M & Léon J., 2000, « L'analyse de conversation. De l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle », *Histoire, Épistémologie, Langages* 22/1, 131-155.

de Fornel M. & Quéré L., 1999, « Situer la situation », in de Fornel M. Et Quéré L. (dir.), *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, Paris, EHESS, 7-32.

Forquin J.-C., 1997, *Les sociologues de l'éducation de l'éducation américaine et britanniques*. Présentation et choix de textes, 390 p., Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

François F., 2005 *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*, recueil d'articles 1985-1995, 267 p., Lyon, ENS.

François F., 2004 a, *Enfants et récits; Mise en mots et «reste»*, 230 p., Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion.

François F., 2004 b, « Comment nous est donné l'autre dans le texte », *Le français aujourd'hui* n° 146, 85-95.

François F., 1999, « Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine », in *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 189-209.

François F., 1998, *Le discours et ses entours*, Paris, L'Harmattan.

François F., 1997, « Discuter pour quoi faire ? » *Langage, éthique et éducation*, Delamotte-Légrand R., François F, Porcher L., Rouen, Presses universitaires de Rouen, 1997, p. 117-176.

François F.(dir.), 1994, *Jeux de langage et dialogue à l'école maternelle*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées.

François F., 1990, « Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune », in François F (dir.) *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

François F., 1985, « Dialogue et déplacement discursif à l'école », *Le Français aujourd'hui* n° 71, 37-43.

François F., 1984, « Problèmes et esquisse méthodologique », in François F., Hudelot C., Sabeau-Jouannet E., *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, Puf, 13-116.

François F., 1980, « Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles », François (dir.) in *Langages*, Conduites langagières et sociolinguistique scolaire, n° 59, 25-52.

François-Geiger D., 1990, *À la recherche du sens. Des ressources linguistiques aux fonctionnements langagiers*, 279 p. , Paris, Peters Selaf.

Gadet F., 2008, « L'oreille et l'oeil à l'écoute », in Bilger M. (coord.), Données orales ; Les enjeux de la transcription, *Cahiers de l'Université de Perpignan* n° 37, 35-48.

Gadet F., 1991, « La distance syntaxique dans les ruptures de construction », in Parret H.(dir.), *Le sens et ses hétérogénéités*, Paris, Éditions du CNRS, 69-79.

Garcia-Debanc C., 1996-1997, « Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans », *Enjeux*, 39/40, 50-79.

Garcia-Debanc C., 1990, *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'analyse syntaxique de Metz, Université de Metz.

Garcia –Debanc C. et Masseron C., 2008, « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté » , *Pratique* n° 137-138, 39-56.

Gardin B., 1998, « Le dire difficile et le devoir dire », *DRAVL* n° 39, 1-20.

Gardin B., Baggioni D., Guespin L., 1985, *Pratiques linguistiques et pratiques sociales*, Paris, PUF.

Garfinkel H., 1967, trad. 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, Puf.

Gather-Thurler M., 2004, « De l'innovation à la transformation scolaire », in Bronckart J.-P. & Gather-Thurler M. (éds), *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 99-125.

Gaudez F., 2008, « Émancipation et re-symbolisation dans la production artistique et scientifique. Pour une anthropo-sociologie des processus de cognition », in Charmillot M., Dayer C., Farrugia F., Schurmans M.-N. (dir), *Émotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*, Paris, L'Harmattan, 66-75.

Gaulmyn M.M., 1987, 1991, « Reformulation et planification métadiscursive », in Cosnier J. & Karbrat-Orecchioni C., *Décrire la conversation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 168-198.

Gilly M, Roux J.P., Trognon A. ( éds.), 1999, *Apprendre dans l'interaction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Goffman E., 1959, (trad. 1973) *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit.

Goffman E., 1963, (trad. 1975), *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Éditions de Minuit.

Goffmann, 1987, *Façons de parler*, 257 p., Paris, Editions de Minuit.

Goigoux R. ( 2008). « Un modèle de l'analyse des enseignants », *Education et didactique* (3) 47-69.

Golder C., 1996 a, *Le développement des discours argumentatifs*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

Golder C., 1996 b, « La production des discours argumentatifs : revue de questions », *Revue française de pédagogie* n° 116, 119-134.

Goody J., 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, 269 p., Paris, La Dispute.

Goody J., 1979, *La raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*, Éditions de Minuit.

Grunig B.-N. et Grunig R. (1985). *La fuite du sens dans l'interlocution*. Paris, LAL Hatier.

Guernier M.-C., Durand Guerrier V., Sautot J.P., 2008, *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*, 334 p., Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.

Guernier M.-C., 2006, « Variations autour de ce qui doit rester d'une fiche de lecture », *Lidil*, n° 33, 103-115.

Gueunier N., 2005, « Y a-t-il une linguistique de l'oral ? Linguistique et étude de la langue », *Le français aujourd'hui* n° 148, 15- 21.

Gumperz J., 1989, *Engager la conversation*,. Intri-oduction à la sociolinguistique interactionnelle, 243 p., Paris, Les éditions de Minuit.

Halté J. F., 1998, « Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs », *Pratiques* n° 58, 3-10.

Halté J.-F., 1993, *Inter-actions l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, 245 p., Bar-Le-Duc, Cresef Université de Metz.

Halté J.-F. & Rispaïl M (dir.), 2005, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.

Hébert M., 2004, Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration, *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 30, numéro 3, 2004, p. 605-630, Url <http://id.erudit.org/iderudit/012084ar> consultée le 30 septembre 2007.

Hébert M., 2002, *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première*

secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration, thèse de l'université de Montréal, consultée sur le site [http://www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert\\_m/these.pdf](http://www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdf) le 30 septembre 2007.

Hickman M., 2000, « Le développement de l'activité discursive » in Kail & Fayol, *L'acquisition du langage*, Paris, PUF, 83-115.

Houdé O., 2006, La psychologie de l'enfant, quarante ans après Piaget, in *Sciences humaines* n° 3, [http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_article=14714](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=14714), consulté le 8 août 2008.

Hymes Dell H., 1966, trad. 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier CREDIF.

Jacques F., 1988, « 3 Stratégies interactionnelles : conversation, négation, dialogue », in Cosnier et Kerbrat-Orecchioni C. (dir.), *Échanges sur la conversation*, Paris, CNRS,

Jacques F., 1985, *L'espace logique de l'interlocution*, *Dialogiques II*, Paris, PUF

Jacques F., 1982, *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*, Paris, Aubier-Montaigne.

Jacques F., 1979, *Dialogiques, Recherches logiques sur le dialogue*, 422p. Paris, Puf.,

Jaffré J.P. & Ducard D., 1996, « Approches génétiques et construction graphique, comment étudier l'écriture et son acquisition », *Études de linguistique appliquée* n°101, 87-98.

Jarlegan A., 2008, « Maître-élèves (interactions) », in Barreau J.M. (dir.), *Le dictionnaire des inégalités*, Paris, ESF, 131-142.

Jey M., 2006, « L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ? », *Repères* n° 33, La fiction et son écriture, 21-36.

Joshua, S., 1999, « La popularité de la notion de «compétence» peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? » *Raisons éducatives* n° 2, 96-115.

Kyheng R., 2003, Aux origines du principe dialogique. L'étude de Jakubinskij : une présentation critique. In *Texte! Textes et cultures* [en ligne], décembre 2003, vol. VIII, n°4. Disponible sur : [http://www.revue-texto.net/Inedits/Kyheng/Kyheng\\_Jakubinskij.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Kyheng/Kyheng_Jakubinskij.html). Consultée le 10 décembre 2007.

Kerbrat-Orecchioni C., 2005, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, 197 p., Paris, Armand Colin.,

Kerbrat-Orecchioni C., 2004, « Analyse des conversations et négociations conversationnelles, in Grosjean M. & Mondada L », *La négociation au travail*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 17-41.

Kerbrat-Orecchioni C., 1999 / éd. 2002, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.

Lahire B., 2008, *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires des Rennes.

Lahire B., 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, 271 p., Paris, Nathan.

Lahire B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Langlade G., 2004, « Sortir du formalisme, accueillir des lecteurs réels », *Le français aujourd'hui*, n° 145, 85-96.

Langlade G., Rouxel A., Massol J.-F., Louichon B. (coll.), 2005, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, 361 p., Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Leclair-Halté A., 2004, *Robinsonnades et valeurs en littérature de jeunesse contemporaine*, Metz, *Cresef* n° 10.

Le Cunff C., 2008, « Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle », in Schuwer M., Le Blot M.C., Richard É., *Pragmatique de la reformulation. Types de discours-Interactions didactiques*, Rennes, Presse Universitaires de Rennes, 203-220.

Leutenegger F., 2008, *Didactique comparée et difficultés scolaires*, 111p., Genève, Carnets des sciences de l'éducation.

Leutenegger F., 2003, « Étude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique, Interaction, acquisition de connaissance et développement, », *Bulletin de psychologie* n° 56 (4), 559-571.

Leutenegger F., 2000, « Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement », *Recherche en Didactique des Mathématiques* n° 20, 209-250.

Lhoste Y., 2008, *Problématisation, activités langagières et apprentissage dans les sciences de la vie. Étude de quelques débats scientifiques dans la classe de deux thèmes biologiques : nutrition et évolution*, thèse consulté en septembre 2009, sur le site <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00376892/en/>.

Manesse D., 2008, « Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant », *Le français aujourd'hui* n° 162, 103-112.

Marcellesi J.-B. & Gardin B., 1974, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Larousse.

Martinand J.L., 2000, « Pratiques de référence », in Terisse A. (Éd.), *Didactique des disciplines : la référence au savoir*, De Boeck, 17-24

- Martinie B., 1998, « Ratées de la performance », *Repères* n° 17, 220-229.
- Martinot C., 2000, « Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans », in *Langages*, Acquisition et reformulation n° 140, 92-123.
- Mas, 2000, « Apprendre à répondre aux textes d'élèves », in Fabre-Colls (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck et Duculot, 113-130.
- Maulini O., 2005, *Questionner pour apprendre et enseigner*, Paris, ESF.
- Maulini O. & Montandon C., 2005, *Les formes de l'éducation : variété et variation*, Bruxelles, De Boeck.
- Maurin E., 2007, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, 270 p., Paris, Seuil.
- M.E.N., N° 1 hors série du 14 février 2002, <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>, consulté le 5 mai 2005.
- M. E. N., 2002, *Didactiques de l'oral*, consultables sur le site <http://eduscol.education.fr/cid46413/didactiques-de-l-oral-14-et-15-juin-2002-a-la-grande-motte.html>
- Mercier A., 2002, « La transposition didactique », *Revue française de pédagogie* n° 141, 135-171.
- Mercier A. & Buty C. 2004, « Évaluer et comprendre les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves : problématiques et méthodes en didactique des mathématiques et des sciences », *Revue française de pédagogie* n° 148, 47-59.
- Mercier A., Schubauer-Léoni M.L., Sensevy G., 2002, « Vers une didactique comparée », *Revue française de pédagogie* n° 141, 5-16.
- Mondada L., 2008 a, « Langage, interactions verbales et activités dans la classe », in Guernier M.-C., Durand Guerrier V., Sautot J.P., *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 45-71.
- Mondada L., 2008 b, « La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle », in Bilger M. (coord.), *Données orales ; Les enjeux de la transcription*, *Cahiers de l'Université de Perpignan* n° 37, 78-110.
- Mondada L., 2008 c, « Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions », in Bilger M. (coord.), *Données orales ; Les enjeux de la transcription*, *Cahiers de l'Université de Perpignan* n° 37, 127-156.
- Mondada L. & Pekarek Doehler S., 2000, « Interactions social et cognition située dans l'acquisition langagière », *Aile* n° 12, consultable sur le site <http://aile.revues.org/document947.html>

- Mondada L., 1995, « Analyser les interactions en classe : Quels enjeux théoriques et repères méthodologiques », *TRANEL Travaux neuchâtelois de linguistique* n° 22, 55-89.
- Nonnon E., 2008 a, « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment », in Brossard M. & Fijalkov J. (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 91-121.
- Nonnon E., 2008 b, « Conclusion », in Guernier M.-C., Durand Guerrier V., Sautot J.P., *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 287-299.
- Nonnon E., 2005, « Entre description et prescription, l'intuition de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? », *Repères* n° 31, 161-188.
- Nonnon E., 2004, « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », in *Le Français aujourd'hui* n° 146, Oral : le rapport à l'autre, 75 -84.
- Nonnon E., 2001-2002, « Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation », *Repères* n° 24-25, 21-57.
- Nonnon E., 1999, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales : champs de référence et problématique (Aperçu des ressources en langue française) », *Revue française de pédagogie* n° 129, 87-132.
- Nonnon E., 1998, « La notion de point de vue dans le discours », in *Pratiques* n° 100, 99, 123.
- Nonnon E., 1996, « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », *Langue française* n° 112, 67-87.
- Nonnon E., 1993, « Postulat de cohérence et exigence didactique. Travailler autour des mouvements discursifs », *Le français aujourd'hui* n° 101, 36-50.
- Nonnon E., 1990, « Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interactions maître-élèves, en S.E.S. », in François F. (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 147-172.
- de Nuchèze V., 2001, *Sémiologie des dialogues didactiques*, 210 p., Paris, L'Harmattan,
- de Nuchèze V., 1998, *Sous les discours, l'interaction*, 144 p., Paris, L'Harmattan,
- de Nuchèze V., 1995, « Contribution à la réflexion sur la didactique et de l'autre dans les systèmes interactionnels », *Lidil* n° 12, L'interaction en question, 119-131.
- Ogien A., 2007, « Durkheim et les éthnométhodes », in de Fornel M. & Lemieux C. (dir.), *Naturalisme versus constructivisme*, Paris, EHESS, 101-120.



Olson D. R., 1994, trad. 1998 ), *L'univers de l'écrit. Comment la culture de l'écrit donne forme à la pensée*, 348 p., Paris, Retz.

Olson D. R., trad. 2005, *L'école entre institution et pédagogie. Repenser la réforme*, 351 p., Paris, Retz.

Orange C. (2007). « Quel milieu pour l'apprentissage par problématisation en Sciences et Vie de la Terre ? » *Éducation et didactique* ( 2) 37-56.

Pallaud B. & Henry J., « Amorces de mots et répétitions : des hésitations plus que des erreurs en français parlé », in 7<sup>èmes</sup> journées internationales d'Analyses statistique des Données Textuelles. *Le poids des mots*, Louvain -La -Neuve, Presses Universitaires de Louvain, vol 2, 848-858.

Pasquier S, « Le corps chez Goffman. Quel statut du corps dans la réalité sociale ; quelle réalité sociale au-delà du corps ? », *Revue du MAUSS permanente*, 9 avril 2008 [en ligne]. <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article325> consulté le 28 août 2009.

Paveau, 2008, « Les non-linguistes font-ils de la linguistique ? Une approche anti-éliminativiste des théories folk », *Pratiques* n° 139/140, 93-109.

Perrin-Glorian M.-J. & Reuter Y., 2006, *Les méthodes de recherche en didactiques*, 108 p. , Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion.

Peytard J., 1970, « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques, Apprentissages du français, langue maternelle », *Langue française* n° 6, 35-47.

Piaget J. & Inhelder B., 1966, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF.

Plane S. & Garcia-Debanc C., 2007, « L'oral : un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français en langue première », Les recherches en didactique du français, *La lettre de l'AIRDF* n° 40, 20-25.

Porcher L., 2008, « Frontières affectives, frontières conceptuelles », in Delamotte-Legrand R. & CaïtucolliC. (dir.), *Morales langagières*, Mont Saint Aignan, Presses Univesriataires de Rouen et du Havre, 9-17.

Pourtois J.-P., Desmet H., Lahaye W., 1993, « La pratique interagie de la recherche et de l'action en sciences humaines », in *Revue française de pédagogie* n° 105, 71-81.

Rabardel P., 1995, « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale du langage », in Clot Y. (éd.) *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 241-265.

Rabatel A., 2008, « Stratégie discursive de concordance discordante dans les ensembles reprises + reformulations (en contexte didactique) », in Schuwer M., Le Blot M.-C., Richard É., *Pragmatique de la reformulation. Types de discours Interactions didactiques*, Rennes, Presse Universitaires de Rennes, 187-202.

- Rabatel A., 2007, « Les enjeux des postures énonciatives et leur utilisation en didactique », *Éducation & didactique* n° 2, 87-114.
- Rabatel A., 2006, « La dialogisation au coeur du couple polyphonie/dialogisme chez Bakhtine », *Revue romane*, n° 41, 55-80.
- Rastier F., 2005, « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus », in Williams G. (dir.) *La linguistique de corpus*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 31-45.
- Rastier F., De la signification au sens. Pour une sémiotique sans ontologie. *Texte !* juin-sept. 2003 [en ligne]. Disponible sur : <[http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Semiotique-ontologie.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Semiotique-ontologie.html)>. (Consultée le 5 juin 2005)
- Rémy J., 2005, « Négociation et transaction sociale, Entretien avec B. Fuselier, » *Cairn.info* n° 2005/1 n° 3, 81-95.
- Rémy J., 1991, « La vie quotidienne et les transactions sociales : perspectives macro et micro sociologiques », in Blanc M. (éd.), *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, L'Harmattan, 83-111.
- Reuter Y., 2007 a, « Présentation du numéro, Les méthodes de recherche en didactique du français », *La lettre de l'Airdf* n° 40, 4-8.
- Reuter Y., 2007 b, « La conscience disciplinaire : présentation d'un concept », *Éducation et didactique* (2), 57-72.
- Reuter Y., 2005 a, « L'enjeux de l'enseignement du Français », *Recherches* n° 43, 25-39.
- Reuter Y., 2005 b, « Définition, statuts et valeurs des dysfonctionnements didactiques », *Repères* n° 31 *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, 211-231.
- Reuter Y. (dir.), 1998 a., *La description*, Villeneuve d'Asq, Le Septentrion.
- Reuter Y., 1998 b, *La description*, *Pratiques* n° 99.
- Reuter Y., 1996, *Enseigner et apprendre. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- Reuter Y., Cohen Azria C., Daunay B., Delcambre-Delville I., Lahanier Reuter D., 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Rochex J.Y., 1997, « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue française de pédagogie* n° 120, 105-147.
- Romian H. et al., 1989, *Didactique du français et recherche-action*, Paris, INRP.
- Roulet E., 1991, « La pédagogie de l'oral en question(s) », in Wirthner M., Martin D., Perrenoud P., *Parole étoffée, parole libérée*, Neuchâtel, Delchaux et Niestlé, 41-54.
- Richer J.J., 2004, « Le Genre, une possibilité de dépassement d'une conception additive de la

- totalité textuelle », in Adam J.M., Grize J.B., Ali Bouache M., *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Editions Universitaires de Dijon, 119-128.
- Rouxel A., 2005, *Lectures cursives : quel accompagnement ?* Sceren Delagrave.
- Salazar-Orvig A., 2000, « La reprise aux sources de la construction discursive », in *Langages*, Acquisition et reformulation n° 140, 68-91.
- Sarfati, G-E., 1996, La sémantique : de l'énonciation au sens commun. Éléments d'une pragmatique topique, *Texte !* décembre 2004 [en ligne]. Disponible sur : <[http://www.revue-texto.net/Inedits/Sarfati/Sarfati\\_Semantique.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Sarfati/Sarfati_Semantique.html)>. Consultée le 30 novembre 2008.
- Schneuwly B., 2008 a, « Éléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite », in Brossard M. Et Fijalkov j (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 21-34.
- Schneuwly B., 2008 b, Vygotski, L'école et l'écriture, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n°118, Genève.
- Schneuwly B. et Hofstetter, 2001, *Le pari des sciences de l'éducation*, 352 p., De Boeck-Duculot.
- Schneuwly B., 1988, *Le langage écrit chez l'enfant*, Neufchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly B. & Dolz J., 1997, « Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n° 15, 27-40.
- Schubauer-Léoni M.-L., Leutenegger F., Forget A . (2007).« L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales au commencement de la forme scolaire », in *Éducation et didactique* ( 2) 9-35.
- Schubauer Léoni M.-L. & Leutenegger F., 2002, « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire », in Leutenegger F. & Saada-Robert M. (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 227-251.
- Schurmans M.-N., 2006, *Expliquer, interpréter et comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*, 88 p., Genève, Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schütz A., 1971, trad. 1987, éd. 1994, *Le chercheur et le quotidien*, 286 p., Paris, Méridiens Klincksieck.
- Schütz A., trad. 1994, « Le problème de la rationalité », in *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan, 23-52.
- Schütz A., 2007, *Essais sur le monde ordinaire*, Paris, Le Félin Poche.

- Schuwer M., Le Blot M.-C., Richard É., 2008, *Pragmatique de la reformulation. Types de discours Interactions didactiques*, Rennes, Presse Universitaires de Rennes, Chapitre 4, 187-320.
- Sensevy G. & Mercier A.(dir.), 2007, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, 225 p., Rennes, Presses Universitaires de Rennes;
- Sensevy G., 2006, Action, action située et discours sur l'action, conférence audio sur le site [http://ep.inrp.fr/EP/formations/continue/seminaire\\_travail\\_enseignant/communication\\_audio\\_durand\\_sensevy/view](http://ep.inrp.fr/EP/formations/continue/seminaire_travail_enseignant/communication_audio_durand_sensevy/view), consulté le 17/ 12/ 2008.
- Sensevy G., 2001, « Théories de l'action et action du professeur », in Beaudoin J.-M. & Friedrich J., *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 203-224.
- Tauveron C., 2009, « Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours : quelles références aux pratiques des écrivains ? », *Écrire avec, sur, de la littérature, Repères* n° 40, 79-110.
- Tauveron C., 2007, « Le texte singulier de l'élève ou la question de l'élève scripteur », *Le français aujourd'hui*, n° 137, 75-82.
- Tauveron C.(dir.), 2002, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique. De la GS au CM*, Paris, Hatier.
- Tauveron C., 1999, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Comprendre et interpréter des textes à l'école, Repères* n° 19, 9-38.
- Tochon F. V., 1993, *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- Trognon A., 1999, « Apprendre dans l'interaction », in Gilly M., Roux J. P., Trognon A.(éds.), *Éléments d'analyse interlocutive*, Nancy et Aix en Provence, Presses Universitaires de Nancy et Presses de l'Université de Provence, 69-94.
- Trognon A., 1991, « Les transactions conversationnelles », in Blanc M; (éd.) *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, L'Harmattan, 59-78.
- Turco C. & Grandaty M. (coord.), 2001, *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école*, Paris, INRP.
- Sirota R., 1988, *L'École primaire au quotidien*, 200 p., Paris, PUF
- Vanhulle, S. & Terwagne, S. & Lafontaine, D., 2001, *Les cercles de lecture à l'école*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Varela F., Thompson E., Rosch E., 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.
- Veneziano E.(dir.), 1999, *La conversation. Instrument, objet et source de connaissance*, Paris, L'Harmattan.

Vincent G.(dir.), 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Vion R., 2006, « Reprise et modes d'énonciation implicative » *La linguistique* n° 42.

Vion R., 1995 a, « Modalités, modalisation et activités langagières », *Marges linguistiques* n° 2, sur [texto.net](http://texto.net)

Vion R., 1995 b, La gestion pluridimensionnelle du dialogue, Actes du VI<sup>ème</sup> colloque de la pragmatique à Genève, 15-17 juin 1995, *Cahiers de linguistique* n° 17, 179-203.

Vion R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, 302 p., Paris, Hachette.

Volochinov V.N./Bakhtine M., 1929 / 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Éditions de minuit, 232p.

Vygotski L. S., 1933 / 1985 ou 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, chapitres 5 et 6.

Vygotski L. S., 1925, trad. 2003, *Conscience, inconscient et émotions*. 165 p., Paris, La Dispute.

Vygotski, L. S., 1925, trad. 2005, *Psychologie de l'art*, Paris, La Dispute, 381 p.

Weisser M., 2007, « Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée », *Revue française de pédagogie* n° 158, 103-115.

Warfield-Rawls A., 2007, « La théorie de la connaissance de Durkheim. Un aspect négligé de son oeuvre », in de Fornel M. & Lemieux C.,(dir.), *Naturalisme versus constructivisme*, Paris, EHESS, 41-100.

Warfield-Rawls A., 2007, « Théorie de la connaissance et pratique chez Durkheim et Garfinkel », in de Fornel M. & Lemieux C. (dir.), *Naturalisme versus constructivisme*, Paris, EHESS, 141-185.

Watzlawick P. & al., 1976/ 1972, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.

# Université Victor Segalen Bordeaux 2

Année 2009-2010

Thèse n°

## THÈSE

pour le

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX 2

**Mention :**

**Sciences de l'éducation**

**Présentée et soutenue publiquement**

*Le 01 juillet 2010*

*Par CHAMPAGNE Martine*

*Né(e) le 01 /05/ 1959 à Fribourg in Brisgau (Allemagne)*

**Phénomène et manifestations de hiatus au sein des interactions langagières orales : des révélateurs d'obstacles aux apprentissages scolaires en fin d'école primaire**

## ANNEXES

### **Membres du Jury**

Mr. BERNIÉ Jean-Paul, Directeur de thèse, professeur émérite à l' Université de Bordeaux 4  
Mr. MORANDI Franc, Professeur à l'Université de Bordeaux 4 et 2, Sciences de l'éducation,  
Président du jury  
Mme NONNON Elisabeth.. Professeur à l'Université de Lille 3, Sciences du langage,  
Rapporteur de thèse  
Mr SENSEVY Gérard, ..... Professeur à l'Université de Bretagne, Sciences de l'éducation,  
Rapporteur de thèse

Mme BOIRON Véronique . Membre associée, Maître de conférence à L'Université de  
Bordeaux 4 et 2

## TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES

ANNEXES INTRODUCTIVES	395
Préambule et mode d'emploi	
Repérage de chaque corpus	
Composition de chaque corpus	
Transcriptions :	
Utilisation des stratégies énonciatives :	
Approche quantitative du corpus	
Approche qualitative du corpus centré sur l'enseignant.	
Approche qualitative du corpus centrée sur l'apprenant.	
Caractéristiques des classes de référence	
Classe du premier recueil	
Classe du deuxième recueil	
Classe du troisième recueil	
Classe du quatrième recueil	
Classe du cinquième recueil	
Documents en vue d'informer les corpus	
Conventions énonciatives de Jacques (1988)	
Stratégies énonciatives	
ANNEXES DU CORPUS A. 1. ARTS VISUELS	410
Données complémentaires	
Corpus A.1	
Transcription	
Corpus A. 1. 2. Arts visuels	
Transcription	
Étude des reprises	
Les reprises de saynètes : lieux et nombres	
Étude des séquences textuelles	
Tableau102- Suivi des échanges selon des alternances de séquences corpus A. 1. 1	
Tableau 103 Analyse des séquences textuelles de A.1.2.	
Étude des stratégies énonciatives	
Tableau 10 a Corpus A.1.1 en tiers Stratégies énonciatives	
Tableau 10 b- Corpus A. 1. 2 en tiers Stratégies énonciatives	
Stratégies énonciatives et contenus dialogués	
ANNEXES 2 ENTRETIENS INDIVIDUELS	430
Corpus A.2. Entretien individuel, questionnaire en « tu »	
Items étudiés	
À quoi cela sert-il de parler ?	
Corpus A.2. Entretien individuel en « on »	
Corpus A. 2. d'élèves	
Corpus A.2.1. Clémentine	
Corpus A.2.2. Antoine	
Corpus A.2.3. Dave	
Corpus A.2.4.Luce	
Corpus A.2.5. Paule	
Corpus A.2.6. Elise	
CORPORA A. 3. ENTRETIENS DE GROUPE	438
Les entretiens collectifs-préparation	



Corpus A.3.1. Entretien groupe 1 Jules Ferry 11 mars	
Réalisés en 2004-2005	
Transcription	
Tableau 300-saynètes entretien A.3. 1 groupe 1	
Transcription	
Corpus A. 3. 4 groupe 4	
Transcription en saynètes	
Tableau des saynètes abordés corpus A. 3. 4.	
Découpage en saynètes du corpus A. 3. 6.	
CORPUS A.5. Le pionnier du nouveau monde	489
Informations complémentaires	
Corpus A.5.a. Littérature Transcription	
Découpage en saynètes	
Étude des saynètes du corpus A. 5 Démarrage de l'activité	
Tableau 504- Stratégies énonciatives repérables	
CORPUS A. 6. DEMAIN DES FLEURS	506
Données complémentaires du corpus A.6. Demain des fleurs	
Préparation Présentation des illustrations	
Tableau 600-Les épisodes de l'activité présentation de l'album demain des fleurs	
Corpus A.6. Demain des fleurs Littérature épisode 10	
Saynètes selon les reprises du corpus	
Étude des reformulations en termes de reprises modifications	
Document 602- Épisode 10.2 les adieux Analyse des reprises-modification de « il »	
Tableaux 603 – Analyse des reformulations de 10.1 autour du thème des adieux en termes de modifications	
Étude de toutes les reprises	
Étude des stratégies énonciatives de 10.1 par interlocuteur	
Tableau 608- récapitulatif des étapes évoquées et des stratégies énonciatives proposées	
Doc 6	
Alternance des locuteurs et stratégie énonciative, 1 à 39.	
Étude des reprises-modification le grand-père et le pommier	
Corpus A.6.3 Littérature Phase 11	
Corpus A.6.4. Littérature Demain des fleurs phase 12	
Tableau 6 : production des stratégies énonciatives (extrait les adieux)	
Tableau 7 Production des stratégies énonciatives (extrait c'est pas normal)	
Tableau 610 Échanges compilés de Sacha en fonction des stratégies énonciatives	
A.6 Documents écrits Fiches de lecture	
Corpus A.7.1. a Préparation débat	
Corpus A.7.2. Le point sur le travail collectif	
Corpus A.7.3.a. 13 mars 2006 C. V. CM2	
Compte rendu débat : le point sur les pratiques du débat	
Corpus A.7.3.b. Pauline	
Poursuite du travail collectif	
Corpus A. 8. YAKOUBA	569
Saynètes Le point de vue du lion	
Le second point de vue du lion	
Le point de vue de Yakouba	
Le point de vue du père	
Point de vue des guerriers 1 PVG1	

Point de vue des guerriers 2ème groupe PVG2  
Étude des reprises au sein des différents points de vue  
Étude des reprises dans le point de vue de Yakouba  
Étude des reprises dans le point de vue du père de Yakouba  
Étude des reprises dans les points de vue des guerriers  
Étude des reprises-modifications  
Reprises -modifications autour de la lâcheté  
Tableau 13 suivi des reprises modifications autour du bétail  
Tableau 14 Manifestations de hiatus sur 376 échanges  
Tableau 15 Stratégies énonciatives (résolution potentielle)  
Analyse des productions écrites : les points de vue envisagés  
Analyse des productions écrites caractérisation des 6 plus petits locuteurs  
Comparaison de productions parmi ces 6 plus petits locuteurs  
Tableau comparatif des productions écrites des tensions non résolues  
Comparaison des productions présentant des tensions  
ANNEXES 9 DIFFÉRENTS CORPORA CUMULÉS  
Tableau 1 Compilation des manifestations de hiatus des différents corpus  
Tableau 2. Essai de caractérisation des oraux convoqués  
Tableau 3 Compilation de hiatus selon différentes situations orales  
Tableau 4 Différenciation des hiatus ramenés à des échanges comparables  
Croisement des enjeux de l'activité scolaire et des manifestations des discours

599

## ANNEXES INTRODUCTIVES

### Préambule et mode d'emploi

Ces annexes sont organisées de façon à pouvoir repérer le travail dans son identité soit liée au mode d'investigation (entretien ou enquête) soit à une discipline de rattachement.

### Repérage de chaque corpus

Chaque corpus scolaire est ainsi séparé des autres et indexé selon son nom codé qui correspond plus ou moins à son ancienneté dans le temps ? Ainsi :

A. 0. Caractéristiques des documents recueillis et documents annexes

A.1. Arts visuel se décompose en deux parties      A. 1. 1 première production

A. 1. 2. seconde production

A. 2. Entretiens individuels, suivi d'un prénom

A. 3. Entretiens de groupe

A. 4. Présentation d'un livre

A. 5. Littérature Le pionnier du nouveau monde

A.6. Littérature Demain des fleurs

A. 7. Le débat autour d'un article de journal

A. 8. Littérature Yakouba

A. 9. Étude commune aux trois corpus littéraires

### Composition de chaque corpus

Chaque corpus est organisé selon des principes similaires , où figurent à la fois des transcriptions et leurs études sous différentes formes, tableaux, synthèses, schémas, selon les besoins :

Présentation des caractéristiques techniques du corpus

Transcription du corpus

Transcription présentée selon le principe de reprise -modification

Études des reprises modifications

Études des stratégies énonciatives

Autres études complémentaires

### Transcriptions :

*Codes utilisés :*

1. Numéros à gauche : échange dans la suite des échanges

M Maître I intervenant (chercheur)

Trois lettres du prénom anonymé de l'élève s'il est identifiable sans doute

X un élève

XXX effet collectif

xxxxx non transcribable

/ // /// pauses plus ou moins longues

□ superposition ou coupure d'échange

*(il se retourne et continue à discuter) notes issues du carnet de bord ou commentaire*

Le temps est parfois indiqué dans la marge gauche.

*Suivi des reprises-modifications :*

Les reprises déterminent les saynètes et les termes les délimitant sont indiquées en caractère gras. Les autres thèmes des saynètes précédentes sont reprises, avec des typographies différentes.

Il se peut que certaines saynètes comportent jusqu'à trois ou quatre thèmes différents.

**Utilisation des stratégies énonciatives :**

Les stratégies énonciatives sont établies à partir des reprises modifications qui sont pointées dans les corpora, en fonction de ce qui est modifié et de la relation au tableau d'identification des enjeux énonciatifs que nous interprétons, comme étant intelligibles pour nous.

E cas de doute, ils sont suivi d'un point d'interrogation.

## Modèle issu de Speaking

Repères pour observer/décrire une situation didactique<sup>627</sup>

Décrire un contexte SPEAKING (D.Hymes)	Selon les corpora
<b>Setting (cadre)</b> Lieu: aménagement de l'espace (dessin) Horaire (intensif-extensif) Situation exolingue/endolingue Climat général	Spécifique pour A. 1, 3, 4,  Endolingue Motivation des élèves
<b>Participants (participants)</b> Langue-source/langue cible Langue proche/langue éloignée Statut  Rôles conversationnels	Français  Normative en A.6, plurinormaliste en A.1, 6, 8 moins normé en A.2, 3, 4 Sur-énonciateur en A.4 Entretiens en A. 2 Entretiens de groupe A.3
<b>Ends (finalités)</b> Buts, objectifs, intentions Attentes et ajustements réciproques Objectifs atteints-manqués	Oral pour A.1, 2, 3, 4, 7 Suivi tenté Atteints : 3,6, 4, 6, 8 Manqués : 1, 2, 4
<b>Acts (Thèmes)</b> Activités (quatre compétences) Matériel didactique Supports autres Modalités de l'action didactique	Précisées pour chaque corpus
<b>Key (tonalité)</b> Socio-affectivité (coopération) Dimension interculturelle Facteurs anxiogènes Modalités de l'évaluation	A. 1, 3, 5, 6, 7, 8 A. 8 A. 4 Présentation, la production
<b>Instrumentalities (canaux)</b> Multimodalité Unilingue-bilingue-plurilingue Alternance codique (code-switching)	En A.4, images montrées  Manipulation A. 1. 1
<b>Norms (normes)</b> Normes linguistiques (interlangue) Normes comportementales Contrat didactique	Rappelées en A. 1. 2 Plus net en A. 1, 5, 6, 8
<b>Genre (genre)</b> Types de discours (de texte)  Parole spontanée-préparée-simulée Parole centralisée-décentralisée Oral monogéré/polygéré	Tentative de suivi descriptif et argumentatif A. 4 Monogéré A.2, 5, polygéré A. 3, 4, 6, 7, 8

<sup>627</sup> Documents issus du site [http://www.oasisfle.com/documents/violaine\\_de\\_nucheze\\_pragmatique\\_ling.htm](http://www.oasisfle.com/documents/violaine_de_nucheze_pragmatique_ling.htm) consulté le 12 décembre 2008

## Approche quantitative du corpus

### Phénomènes quantifiables par intervenant

Critères	Enseignant	Apprenant x
Nombre de tours de parole	Sur tous les corpus	Sur tous les corpus
Volume moyen des intervention (en mots)	Sur le corpus A. 1	Sur le corpus A. 1
Réseaux: dyades préférentielles	Suivi ponctuel en A.1 En relation avec la consigne	
Pauses: - oralisées - silencieuses	Pas étudié	Prise en compte ponctuelle
Chevauchements: - vol de tour - co-énonciation	Pas étudié directement sous cette forme	Pas étudié directement sous cette forme
Synchronisation: - signaux régulateurs - signaux phatiques	Non renseignable de façon fiable oui phatique	« enfin » de clôture Corpus A. 4
Multimodalité: - posture-mimo-gestualité - déplacements - apparence	Pas étudié	Exploitée ponctuellement corpus A.8
Paraverbal: - prosodie - vocalisations	Non renseignable de façon fiable	Non renseignable de façon fiable
Structuration: - MSC (Marqueur de structuration de la communication) - connecteurs logiques	Reprises des propos d'élèves plus ou moins partielles (discussion finalité)	Lanceurs ponctuels ou facilitateurs
Reprises: - répétitions - reformulations	Modalités de suivi retenue	Modalités de suivi retenue
Interlangue: - syntaxe - lexique - alternance codique - correction phonétique - marques énonciatives	Tentatives de suivi Tentatives de suivis  Tentatives de suivis	Tentatives de suivis Tentatives de suivis  Tentatives de suivis

## **Approche qualitative du corpus centré sur l'enseignant.**

1- Le contrôle de la parole:

Indicateurs: **nombre de tours**, **volume**, degré de centralisation des échanges.

2- Le contrôle de la situation

Indicateurs: actes d'annonce, planification, **consigne**, **rappel à l'ordre**

3- Le contrôle des acquisitions

- évaluation positive directe
- évaluation positive indirecte
- évaluation négative indirecte
- évaluation négative directe
- absence d'évaluation
- 

4- Le contrôle de la progression

\* Le questionnement:

- fausses et vraies questions
- questions fermées vs ouvertes
- questions simples vs complexes
- question-directive
- question-consigne
- question-relance

\* L'assertion (modalisation des interventions)

\* L'injonction

5- Le contrôle de la langue et du langage

Indicateur: activité métalinguistique, activité méta-interactionnelle

6- Le contrôle de la cohésion interactionnelle

Indicateurs: **reprises et reformulations**

Seules les caractéristiques **en gras** ont été renseignées.

## Approche qualitative du corpus centrée sur l'apprenant.

- 1- Taux de participation (parleur) **envisagée**
- 2- Qualité de l'écoute (non parleur) **envisagée par comparaison des traces écrites** (A.6, 8)
- 3- Type d'activité langagière (Enseignant/Apprenant): **envisagé corpus A. 5 et 6**
  - régule
  - répond
  - commente
  - propose
  - impose
  - sort de l'activité
- 4- Type d'engagement interactionnel (Apprenant/Apprenant) **envisagé via les stratégies**
  - sollicite
  - contraint
  - argumente piste explorée
  - critique
  - exprime son accord
  - réfute
  - parle de soi
  - apporte/demande de l'aide : **pour A. 5 évoqué mais pas recueilli**
- 5- Type d'investissement dans la langue-culture
  - donne-demande des informations : **piste explorée**
  - évalue des énoncés en français : **pour A. 6 et pour A. 8, évoqué**
  - compare des langues-cultures : **pour A. 8, évoqué**
- 6- Type de cognition
  - passer par une autre langue : **pour A. 3 évoqué**
  - recourir au dictionnaire, à la gestualité, au dessin, aux notes... : **pour A. 7 évoqué**
  - expliciter ses propres procédures d'apprentissage : **pour A.1, évoqué**
  - porter des jugements sur l'apprentissage : **question posée**

Seules les caractéristiques **en gras** ont été envisagées



### Caractéristiques des classes de référence

enseignants	B. P	J.-P. N	L. L.	C. M	C. M
Ancienneté (ans)	10 < x <20	> 20	20	> 20	> 20
Lieux	Mérignac	Mérignac	Bordeaux	Mérignac	Mérignac
Écoles	J. J. 1	J. F.	C.V.	J.J.1	J.J.1
Année	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2005-2006	2006-2007
âge de la classe au 1/01	10, 4 ans	x	10, 6ans	10, 7 ans	10, 6 ans
Entretiens recueillis		A.3		A. 2., A.3	
Corpora recueillis	A. 1	A. 5	A.7	A. A.4	A. 8

## **Classe du premier recueil**

Classe CM2, J. J. Mérignac, B.P.

25 élèves

Corpus A. 1. 1. , A. 1. 2.

Année 2004-2005

Élèves reconnus et nommés :

Max

Mélissa

Bruno

Toni

Bastien

Gui

Nic

Alex

Aglaée

Faïta

Aïcha

Eva

Luc

Marie

Sam

Eva

Salia

3 autres élèves non reconnaissables interviennent régulièrement, ils sont identifiés par X numéroté

## **Classe du deuxième recueil**

Classe CM2 J. F. Mérignac, J.-P. N.

Corpus A. 3, corpus A.5

26 élèves

2005- 2006

Bastien

Kléber

Soufi

Laure

Enzo

Alain

Seck

Daëhl

Cédric

Mathieu

Emile

Elodie

Alex

Marie

Anne

Sandrine

Eddy

Antoine

Pauline

Vincent

Lamia

Aïssa

Assa

Marine

Maria

Années de naissance non communiquées

## **Classe du troisième recueil**

Classe CM2 J. J., Mérignac, C.M

20 élèves

2005-2006

Entretiens individuels A.2, entretiens de groupe A.3

Corpus A. 6 littérature Demain des fleurs

Luce

Louise

Corentin

Dave

Gui

Elise

Emilien

Clémentine

Cédric

Paule

Alex

Sam

Hugues

Marie

Sacha

Daisy

Pierrot

Steven

Antoine

Jeanne

## **Classe du quatrième recueil**

Classe de CM2, C. V., Bordeaux, L.L.

22 élèves

2005-2006

Corpus A.7

Sada

Claude

Hugues

Léo

Pauline

Aglaée

Elie

Sadia

Laure

Nic

Sofie

Sandrine

Andrée

Ophélie

René

Shine

Mic

Alvès

Romian

Irène

Pierre

Jenny

## **Classe du cinquième recueil**

Classe CM2 J. J., Mérignac, C.M

Année 2006-2007

20 élèves

Corpus A.8 Yakouba

Jenny

Florence

Sean

Franck

Annie

Zennia

Nic D

Nic Y

Nasser

Léna

Tom

Emmanuelle

Solveig

Sadia

Timothé

Marjorie

Don

Antime

Ken

Laure

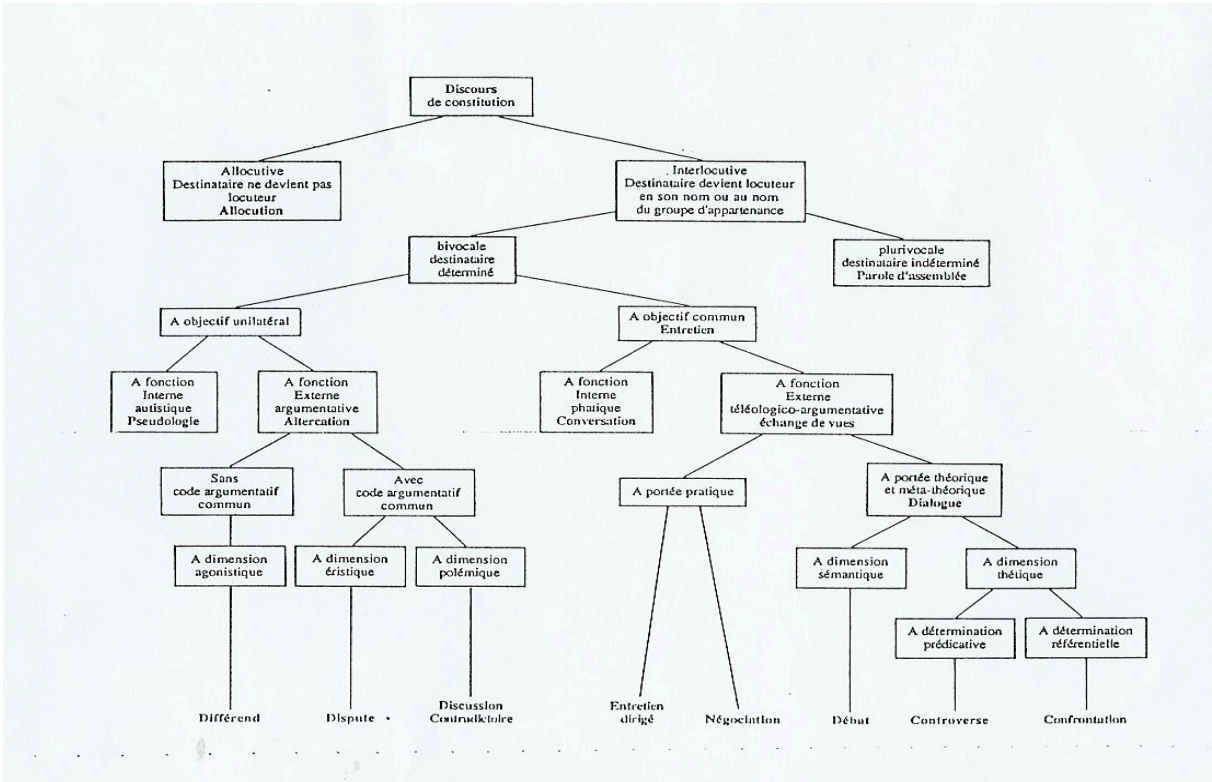
## Documents en vue d'informer les corpus

Corpus A. 1., A. 4, A. 5, A. 6, A.8

Trames des séances classe selon les références du modèle de Speaking ACTS

Corpus Critères	A. 1	A. 4 semi-dirigé	A. 5	A. 6	A. 8
Activités	Présenter sa production Renseigner les questions Argumenter ses choix Ajuster ses propos	Présenter son livre Renseigner les questions Argumenter ses choix Ajuster ses propos	(Écrire un texte descriptif pour dire ce qui donne envie de lire) Lire sa production Argumenter	(Restituer un récit oralement) (Présenter une double page) Réagir à une présentation : comprendre et interpréter Argumenter ses choix Ajuster son propos	(Écrire un point de vue) Présenter un point de vue Informers les choix Justifier et argumenter les réponses Ajuster ses propos
Auditeur interlocuteur	Lire une production Informers une question Argumenter une remarque Ajuster ses propos	Écouter une présentation Juger de la cohérence pour questionner Argumenter une remarque Ajuster ses propos	Réagir à la lecture Ajuster son propos	Formuler une question pertinente Argumenter ses propos Ajuster ses propos	Comprendre et interpréter Informers les questions Valider les réponses Ajuster ses propos
Matériel didactique	Travaux Matériel récupéré		Genre descriptif	Sélection d'une double page à replacer dans la trame du récit	Le point de vue du groupe, le point de vue individuel
Supports	Productions	Livre	Couverture du livre Production écrite	Illustrations de l'album	Écrit de groupe Texte Album Écrit individuel
Modalités de l'action didactique	Élèves présentateurs Maître Réguler Présenter- Évaluer des travaux	Faciliter les prises de paroles Préserver l'intégrité de l'élève Limiter les interventions de M	Étayer l'écriture	Retour réflexif Clôture des échanges par mise à l'épreuve d'une cohérence du récit à reconstruire	Mise à l'épreuve des propos qui doivent renvoyer à la réalité du monde du récit

# Conventions énonciatives de Jacques (1988)





## Stratégies énonciatives

Établies d'après Jacques (1985, 1988)

	Conversation	Discussion	Négociation (négociation, entretien)	Dialogue (débat, controverse, confrontation)
Situation des partenaires	Places non allouées Aspect cérémoniel Contexte culturel plutôt homogène	Discours dominant Partenaires du même domaine	Places attribuées Adversaire, forces en présence Intérêts opposés	Partenaires, réciprocité Effort conjugué
Déroulement	Pas de progression Réplique secondaire Accorder le discours à son statut Réparer une offense Aspect ludique		Protocole d'accord  Ajustements nécessaires consentis Capture d'information, information complémentaire ou de concession	Interaction finalisée Initiatives partagées Requête de confirmation Élucide les règles de sa production Demande l'information
Formes	Répliques inachevées Chevauchement Observance de la convention Enchaînement faiblement contraint	Références et arguments	Actes initiateurs et actes réactifs	Argumentation plus contrainte Interaction verbale finalisée
Contenu	Appartenance à une communauté Contraintes thématiques (évocation, règles de convergence) Sujet collectif Présupposés admis Inférences impossibles Sensibilité à la conjecture	Cohérence thématiques  Thèses non abordées Inférences mises en marge	Objet transactionnel Règles, stratégies, marge étroite Portée pratique stabilisatrice Compromis, appauvrissement Dissimulation partielle	Objet à construire Objectif unique Thèses mises en commun, références Inférences rappelées, contrôlées Objets symboliques contrôlés à des fins d'explicitation
Finalités	Gagner ou perdre la face L'infraction peut être réparée Désir de reconnaissance Principe de plaisir de la parole	Stabilisation Progression de la référence visée L'infraction aux conventions bloque	Règlement du conflit Assurance de changement social	Conversion Construction bilatérale du sens Valeur de vérité d'une affirmation Le désaccord ne bloque pas

## **ANNEXES DU CORPUS A. 1. ARTS VISUELS**

### **Données complémentaires**

Mars 2005 École JJ 1 Mérignac CM2 Enseignant B P

#### **Installation**

les productions ou installations sont exposées sur le devant de la classe, les élèves sont assis au sol ou sur un banc en demi-cercle dans l'espace face à l'exposition. Des élèves debout présentent leur production.

Élèves

Lieux salle d'arts plastiques

Durée : 1 fois 17 minutes, 1 fois 13 minutes

Matériel : Enregistrement vidéo et bande son mini disque

#### **Contexte**

Au préalable, visite d'une exposition " la nourriture et l'art, au musée d'art contemporain Capc de Bordeaux en février 2005.

Projet de réalisation engagé conjointement avec les élèves durant 3 séances

La séance enregistrée correspond à la première présentation des productions de deux groupes.

Il y aura trois autres présentations qui ne seront pas enregistrées.

Corpus utilisé, issu des pratiques des arts visuels lié à des pratiques finalisées d'arts visuels qui présente le produit final, avec une contextualisation très forte des pratiques de part les enjeux langagiers qui en découlent .

#### **Conditions de réalisation**

Le maître laisse chaque groupe gérer le tour de parole et intervient quand il le juge nécessaire.

#### **Remarques**

*Les appréciations en italiques sont des annotations visant à suivre le déroulement de la séance et sont le fait du transcripteur qui n'a pas assisté à la séance.*

X1 est l'un des interlocuteurs du groupe des trois, ce n'est pas toujours le même, dont Max fait partie.

X1' un autre des trois interlocuteurs préférentiels

## Corpus A.1

### Echanges corpus A1. 1 Première production une installation

#### Transcription

- 1 M alors on va // on se rappelle que la consigne //est-ce que quelqu'un peut en la rappeler la consigne de ce travail /qu'est-ce que c'était la consigne/allez Bastien
- 2 Bas fallait faire notre repas préféré
- 3 M il fallait oui faire/est-ce que c'était le mot qu'on avait utilisé c'était co
- 4 M Bruno
- 5 Bru c'était une question comment montrer que / que/ que quel est notre repas préféré
- 6 M comment montrer notre menu ou notre repas préféré/c'était sous forme de question / c'est ce que tu voulais dire
- 7 Bru oui
- 8 M d'accord / comment montrer notre repas préféré / et là il y a plusieurs propositions / qui veut commencer à parler de la sienne / et expliquer ce qu'il a fait ou qu'elle a fait // allez-y tous les deux venez tous les deux allez /// allez dépêchons
- 9 X1 on est trois
- 10 M ou tous les trois pardon ///
- Les trois élèves se placent sur le côté de leur tablette très basse.*
- alors /// ne soyez pas intimidés par l'enregistrement d'habitude vous êtes moins timides que cela / alors expliquez nous comment ça marche cette affaire pourquoi c'est une réponse à la question comment montrer notre repas préféré //qu'est-ce que vous avez choisi de faire
- 11 X1 on a mis du papier doré pour donner de la valeur et on l'a mis sur une sorte de socle ce coussin
- 12 X1' et on a mis des asperges
- 13 M on n'entendra pas très bien parle plus précisément /on a mis quoi tu dis après
- 14 X1 des asperges
- 15 M des asperges
- 16 M alors / des questions
- 17 X1 Sam
- 18 Sam pourquoi des asperges
- 18 X1 ben
- 19 M est-ce que ça change quelque chose si c'est des asperges / vous aviez préparé proposé autre chose je crois / alors essayez avec autre chose que des asperges/// (*Les trois élèves modifient l'installation*)  
ça marche /// alors vas-y /// alors il est installé comme tu voulais /// c'est / alors cette fois -ci
- 20 XXX on voit pas
- 21 M dis-nous ce que c'est // dis-nous ce que c'est pour ceux qui ne voient pas bien /// allez parlez un peu
- 22 X c'est du chocolat
- 23 M il est installé comme tu voulais
- 24 X1 non là nous on voulait peut le mettre (*Les trois élèves se parlent entre eux.*)
- 25 M tu veux le mettre un peu plus droit

26 X<sub>1</sub> bon alors mais non (Le maître s'approche puis recule)

27 X<sub>1</sub> voilà

28 M qu'est-ce qu'on a à dire maintenant /// ça représente quoi les sortes de papier que vous avez collé en dessous

29 X<sub>1</sub> en fait / la table / on a fait comme s'il était en or / le pied

30 X mais oui/ c'est pas pareil / c'est pour

31 M Bas (Le maître indique des doigts levés)

32 Max pourquoi n'avez-vous pas coupé du papier doré et vous avez mettre le pied le coussin et vous n'avez pas collé mi xxxxx

33 X'<sub>1</sub> en fait on n'y avait pas pensé du tout

34 M qu'est-ce que cela aurait fait Max à ton avis

35 Max ça aurait fait or

36 M c'est à eux que tu parles

37 Max ça aurait été ça fait encore plus parce que là ça fait plus jaune que or

38 M donc ils voulaient faire quoi avec leur papier doré

39 Max comme de l'or c'est ce qu'ils ont dit

40 M mais pourquoi

41 X ils ont dit qu'ils voulaient donner de la valeur au tableau ils ont pas dit

42 M et donner de la valeur xxxxxxxxx et eux la solution qu'ils ont proposé c'est quoi

43 X<sub>1</sub> Max

44 Max après on leur a demandé tout à l'heure pourquoi on pouvait se demander pourquoi ils ont mis au pied du jaune

45 X<sub>1</sub> Toni

46 Toni ils ont dit pour représenter un peu

47 M Toni a retenu et j'espère que tout le monde///tu te remets à ta place là-bas parce que là tu me gênes/ non tu étais là-bas bon tu ne bouges plus pour qu'on puisse avancer/

48 X<sub>1</sub> Mélissa

49 Mél pourquoi un emballage de chocolat de faire

50 X<sub>1</sub> bon en fait on n'en avait pas

51 M attendez avant qu'on passe à la question de Mélissa j'aimerais bien que ce soit précisée la question précédente Toni peux-tu dire ce que tu avais retenu de ce qu'ils ont dit

52 Toni moi j'ai retenu qu'ils avaient mis du papier couleur un peu doré et sur un coussin pour lui donner de la valeur de lui donner de l'importance

53 M pour lui donner de l'importance//justement est-ce que c'était ///.....  
oui si vous avez /// Echange entre le maître et le groupe  
oui si vous avez choisi ça, c'était pour donner de l'importance à votre aliment //d'accord il y a d'autres doigts levés

54 X<sub>1</sub> René

55 M parlez fort

56 M oui c'est mais est-ce que ce que vous avez mis là c'est franchement votre repas

57 X<sub>1</sub> oh c'est non

58 M c'est pas votre repas préféré et est-ce que ce qu'on a l'impression que c'est pas votre repas préféré

59 collectif non

60 X c'est pas un repas Rires

- 61 X c'est plutôt c'est plutôt un dessert ça // un dessert
- 62 XXX oui
- 63 XXX un goûter /// un goûter /// un goûter xxxxxxxx
- 64 M il y a eu un flottement à cette question parce qu'il y en a qui bavardent d'autre chose et les doigts n'ont pas été levés // attends on va peut-être demander le silence et moi ça m'agace est-ce que la question peut être reposée la dernière vous vous en souvenez déjà pas Adrien tu changes de place s'il te plaît et tu te mets à un endroit où tu ne discutes pas /// Toni
- 65 Toni le maître il a posé la question et il nous a demandé est-ce que c'est votre repas préféré et vous avez dit non
- 66 M et à la suite de cette question je me rappelle vous avez quand même changé hein la boîte d'asperges avec la boîte de chocolat //on peut faire le changement *Exécution* comment est reposée la question puisque la question à laquelle vous deviez répondre c'était / qui peut la redire // qu'est-ce que c'était le problème à résoudre là /// non //le travail que vous aviez à faire c'était quoi / si tu le marmonnes on ne t'entends pas vas-y Bruno
- 67 Bru comment montrer notre menu préféré
- 68 M comment montrer notre menu ou notre repas préféré et eux la solution qu'ils vous proposent / / / c'est ça c'est ce qu'ils vous donnent à voir / alors chut
- 69 X en fait xxxxxxxx
- 70 M René il dit xxxxx pas préféré pourquoi pas pourquoi ça ne fait pas du tout penser à un repas préféré xxxxx ah bon / levez le doigt c'est à vous
1. X<sub>1</sub> parce que c'est pas un repas non c'est une entrée
- 72 X ça veut dire que sur ce coussin que ces asperges c'est votre repas préféré alors on pourrait dire /
- 73 M non / c'est chacun son tour / *Les trois élèves parlent ensemble* pourquoi vous avez fait exprès de prendre un aliment comme le chocolat et un aliment comme
- 74 X<sub>1</sub> c'est que là on l'a mis comme ça /// et les asperges
- 75 M moi il y a quelque chose que je ne comprends pas
- 76 X<sub>1</sub> on n'a pas réfléchi à ce qu'on allait mettre dessus / on n'a pas trop trouvé / voilà / on a mis / on prend des trucs
- 77 M moi il y a quelque chose que je ne comprends pas c'est que nos trois/ ça chuchote trop / vous ne semblez pas convaincu par ce que vous montrez vous semblez dire que si on change asperges ou chocolat ou quoi d'autre on ne le voit pas pareil (*Les élèves semblent demander autre chose au maître*) xxxxx si /// je sais pas // dans la poche là /// il y a des aliments des emballages prends autre chose si / (*Les élèves vont vers le sac. Pose d'une canette*) voilà / fais-le tenir comme il faut / voilà // prenez quelques secondes pour observer ce qui change ou ce qui ne change pas /// Aïssata
- 78 Aïs moi ce que je voudrai dire c'est que quand il y avait les asperges et maintenant quand il y a la canette ç'est une boisson préférée ça fait la boisson préférée mais ça correspond pas
- 79 M oui mais ça correspond quand même pas à la consigne/oui /chut / Aglaée
- 80 Agla moi je parle de la canette parce que ça refaitxxxxx ça refait

- 81 M Aglaée va être obligée de se répéter parce qu'il y en a plein qui chuchotent / recommence s'il te plaît
- 82 Agl je préfère déjà la canette parce que d'abord on peut mieux la centrer et qu'en plus comme ça on a un aspect un peu brillant ça peut le mettre en valeur ensuite ça reprend ce qui est sur le coussin noir en plus ça le fait ressortir / tu
- 83 X tu vois ça aussi c'est pas brillant ça aussi
- 84 M Répète ce que tu dis
- 85 X<sub>1</sub> même si c'est pas brillant ça peut mettre en valeur
- 86 M alors fait en sorte que ça le mette en valeur
- 87 X alors on / noir sur blanc ça ressort mais du gris sur du noir ça ressort pas
- 88 M mets-le installe-le comme tu voulais (*L'élève remet le bouchon.*)
- 89M non je ne suis pas sûr que tu aies besoin du bouchon / pourquoi tu ne le mets pas debout comme la canette / la canette tu avais fait l'effort qu'elle soit placée bien sur le coussin/ juste qu'on ait le temps de la faire tenir/ mais la canette tu avais fait l'effort pour ça / pourquoi tu ne fais pas la même chose pour la brique de lait /// (*L'installation finit par tenir*) / bon / chut/ des remarques // non /// allez continue
- 90 X<sub>1</sub> c'est parce que la brique de lait elle est moins encombrante alors elle est moins importante
- 91 M qu'est-ce que vous essayer de nous montrer depuis tout à l'heure avec le chocolat les asperges la canette la brique de lait /// c'est bien ça votre projet / allez défendez-le qu'est-ce que vous essayez de nous montrer
- 92 X<sub>1</sub> on veut mette des aliments les objets que l'on met sur le coussin
- 93 X'<sub>1</sub> on les met en valeur enfin
- 94 M on les met en valeur oui tu et après précisez
- 95 X<sub>1</sub> oui ce qu'on fait c'est qu'on expose le repas l'aliment qu'on amène on le met sur le socle
- 96 M c'est plutôt à la classe que tu devrais t'exprimer // t'adresser enfin oui t'adresser pardon / merci il y en a beaucoup là qui commencent à s'impatienter parce que cela dure un peu longtemps ce travail / ben oui c'est
- 97 X<sub>1</sub>normal (*Les élèves essaient de placer plusieurs emballages*)
- 98 X moi je trouve que la boîte de lait est blanche ça ressort bien sur le coussinet le vert foncé pas trop ça ressort bien / là ça ressort bien // et la canette ça ressortait bien ça renvoie le reflet
- 99 X<sub>1</sub> Mélissa
- 100 MéL et pourquoi pas deux objets (*Trois objets sont posés*) deux objets différents ça fait aussi comme l'autre avec deux objets ça ressort pas très bien noir ça va avec tout / enfin mais pas le doré
- 101 M alors qu'est-ce qu'on pourrait résumer / oui vas-y Bruno
- 102 X<sub>1</sub> il t'a donné la parole
- 103 Bru si vous soulevez le papier doré qu'est-ce qu'il y a dessous / si y a papier
- 104 X<sub>1</sub> oui // mais attends (*X<sub>1</sub> défait l'installation pour montrer*)
- 105 X peut-être que c'est pas
- 106 X ça sert à quoi c'est un peu idiot de mettre quelque chose qu'on ne voit pas
- 107 X<sub>1</sub> non parce / c'est vrai qu'au début on voulait mettre du papier jaune et après le poser
- 108 X<sub>1</sub>' mais on a trouvé que ça bouchait un peu les trous
- 109 X mais s'il est beau

- 110 X ce serait plus joli sans le coussin (*Essais de positionnement sans coussin*)
- 111 X oui mais c'est clair
- 112 X ah oui
- 113 M ah alors là il y a des avis partagés c'est un peu dommage mais ce serait mieux ou pas / est-ce que le coussin apporte quelque chose ou pas
- 114 XXX non (*Brouhaha*)
- 115 M juste / je suis obligé de faire un rappel à l'ordre / je vous rappelle que nous devons nous exprimer juste l'un après l'autre et que si vous avez quelque chose à dire pour demander la parole c'est de lever le doigt
- 116 X le coussin il n'apporte que de la hauteur en fait
- 117 XXX oui
- 118 M oui seulement de la hauteur / qui pourrait me défendre le coussin / il y  
xxxxx
- 119 X un avocat
- 120 M un avocat pour le coussin / alors hormis la plaisanterie  
(*Parole donnée par désignation d'un des Xi.*)
- 121 X oui il apporte de la hauteur le coussin comme dit xxxxx mais avec la bouteille de lait ça marche quand même un peu mieux avec le coussin parce que le blanc ressort beaucoup plus que les autres couleurs avec le coussin sur le noir
- 122 M essayons la brique de lait sans le coussin (*Un élève Xi s'exécute*) xxxxx est-ce que tout le monde a entendu l'argument de Toni
- 123 Ton en fait le coussin il apporte de l'importance aussi comme par exemple là aussi je ne sais plus ils mettent une bande avec une paire de ciseaux ça lui donne de l'importance xxxxx
- 124 X<sub>1</sub> au départ /// le coussin il n'était pas tout le temps noir
- 125 X<sub>1</sub>' non c'était ben pas aussi foncé
- 126 M exactement est-ce que votre installation est exactement comme vous voudriez qu'elle soit / dans l'idéal elle serait comment
- 127 X<sub>1</sub> ça ça serait ça serait un peu moins foncé ce serait un peu moins foncé
- 128 M et puis quoi d'autre // qu'en disent les autres
- 129 X<sub>1</sub> ça serait fermé aussi là (*Geste désignant la bordure dorée*)
- 130 M ça aurait été des papiers dans l'idéal vous auriez mis quoi / de la couleur
- 114 X<sub>1</sub> du papier en or
- 115 X<sub>1</sub>' une table en or
- 116 M l'idéal ça aurait été une table en / or
- 117 X<sub>1</sub> une table dorée
- 118 M en quoi une table en or un coussin dessus et je pose un aliment sur cet ensemble fait que ça répondrait à la question comment montrer le menu proposé □
- 119 X □ parce que déjà de l'or ça a de l'importance
- 120 X on / ça fait briller
- 121 M moi je trouve dommage un grand nombre d'entre vous était intéressés et puis là d'un seul coup vous écoutez plus/ Eva
- 122 Eva ça ça c'est trop long
- 123 M oui c'est long / bon alors résumons oui est-ce que ça répond à la question ///
- 124 X oui

125 XXX non

126 M pas trop on dirait / moi ce premier groupe ça aurait pu être un petit peu plus convaincant être les avocats de votre travail y a des remarques /// qu'en dit xxxx /// bon on passe à un travail suivant on passe à autre chose



## Corpus A. 1. 2. Arts visuels

### Transcription

Mars 2005 Ecole  
Jean Jaurès classe de CM2  
Durée : 13 min  
Enseignant B. P.  
Enregistrement vidéo et bande son mini disque  
Consécutif au corpus A.1.

### Corpus A.1.2

**Installation:** les productions ou installations sont exposées sur le devant de la classe, les élèves sont assis au sol ou sur un banc en demi-cercle dans l'espace face à l'exposition. Deux élèves debout présentent leur production accrochée au mur.

### Echanges corpus A.1.2

1 M bon on passe à un suivant / on passe à autre chose xxxx alors alors il n'en tient qu'à vous si vous voulez qu'on avance un peu plus vite à participer mais autrement moi eu je (*brouhaha le silence revient au bout d'une minute*) on peut avancer un peu plus vite et on pourrait favoriser de meilleurs échanges n'est-ce pas Rémi s'il te plaît si vous vous concentrez un petit peu plus (*silence complet bip de la caméra*) ne vous inquiétez pas allez allez allez-y

2 Bru donc là on a voulu représenter en fait un repas on a on a déjà y a des couverts / des des avec euh des dorures et euh bein euh avec là un un certain nombre d'aliments et donc euh

3 Max on a voulu euh essayer de faire comme si c'était une sorte de repas euh royal / enfin avec euh / Nic

4 Nic en fait est-ce que c'est vraiment vos aliments préférés (rires)

5 Ma oui xxx il est con

6 Bru bein euh

7 X c'est trop tard tu l'as dit

8 Max bein euh ça va (*en regardant le maître*)

9 Bru ça se voit ça se voit un peu qu'on a voulu refaire un repas royal parce que / on a mis on a mis euh a une fleur de lys

10 Max comme le symbole du roi euh royal quoi /// (*désigné*)voilà

11 X de toute façon xx

12 Br oui Aglaée

13 Agl ça me plaît pas trop parce que / ça le fait pas trop parce que on voit on voit le prix(*trop faible*)

14 Max comment xx bien y a des moments tu sais on n'enlève pas les étiquettes quand on achète hein(*rires*)

15 X c'est pour pas que les gens les mangent

16 X' oh quand tu les manges xxxx(*rires*)

17 Ma euh Toni

18 Ton moi je trouve que vous avez dit bon euh un peu cassé la tête pour faire ce dessin (*rires*)mais on euh si mais je trouve euh c'est des jolis dessins mais ça ressort euh pas comme euh le travail deee Nicolas Faissal et euh

19 Bru et Gui

20 Ton et Gui parce que c'est bon d'avoir choisi des papiers d'emballage mais je trouve que euh

21 Max ça le euh

22 Ton bein voilà ça le fait pas

23 Bru bien en fait le problème c'est qu'on a mis des croissants avec un coca des glaces (*rire*)

24 XX oui xxxx

25 Ti non mais en fait ça je veux dire on s'en fiche parce que après y peut on peut mais après on peut mettre du chocolat une canette euh ça fait rien les aliments mais je trouve que je sais pas

26 M est -ce que tout le monde a bien entendu ce qu'a dit Tiago j'aimerais bien qu'on revienne sur ce qu'à dit Tiago je vous ai laissé parler la première question qui a été posée à vos camarades qui ont fait ce travail travail très différent de l'autre / c'est est-ce que c'est bien vos aliments les aliments que vous préférez et Toni tu réponds quoi toi

27 Ton moi je réponds que ça on s'en fiche un peu parce que

28 M pour

29 Ton parce que / Nicolas le groupe de Nic là de Gui et de Faïta ils ont mis des boissons du chocolat des asperges du lait des choses

30 M oui

31 Ton tandis que les aliments je veux dire ça n'a rien à voir parce que voilà on pourrait mettre

32 Bru c'est surtout comment on les fait ressortir

33 Ton tandis que là

34 M on pourrait mettre n'importe quel type d'aliment c'est ça que tu es en train de dire

35 Ton voilà

36 M et qu'est-ce qui change attends alors qu'est-ce qui est important

37 Ton c'est la façon de présenter si euh vous mettez des cuisses de poulet la plupart des gens aiment bien ça mais que vous le mettez dans dans dans la façon euh repas détesté on va quand même voir que c'est que vous n'aimez pas trop / même si c'est des bons aliments

38 M ah alors

39 Bru alors on l'a pas mis façon repas détesté

40 M non ils l'ont pas mis de façon repas détesté est-ce que quelqu'un peut résumer ce qui permet qu'on peut le voir comme un repas euh euh important / préféré

41 Faï oui ils ont mis des gobelets oui mais je trouve pas que ça ressemble vraiment à un repas comment ça s'appelle euh un repas royal mais j'ai déjà vu une image dans un magazine t'avais la table de la reine d'Angleterre / elle était en train de manger il y avait Jacques Chirac à côté avec et la table elle était immense et avec plein de fleurs partout dessus tout ça

42 Bru mais ça c'est juste un un morceau on va dire

43 Faï non mais c'est tout petit

44 Bru un morceau

45 Fai non mais c'est comme un plateau xxx

46 Max c'est de quoi c'est surtout de quoi il est rempli le morceau je pense qui qui est important

47 M il y a quelque chose qui me gêne / particulièrement c'est que vous ne vous écoutez pas Faïta et Toni ont fait des remarques intéressantes eux ils répondent et entre et bien on a ce brouhaha d'élèves qui continuent de parler là de je ne sais pas quoi

48 Bru Mélissa

49 Mél il y a quelque chose qui fait un peu bizarre c'est que euh c'est un peu il y a des couleurs comme autrefois et à la fois on met du coca cola à côté et au milieu il y a que là d'un côté ça choque un peu

50 X ah oui ça fait bizarre xxx

51 A euh Sam

52 Sam euh moi ce que j'aurais fait à votre place euh comme c'est en forme royale on aurait pu faire comme si c'était sur une nappe par exemple la feuille vous aurez pu la peindre et après y mettre des éléments

53 Bru peut-être pas la peindre

54 Ton non mais peut-être pas ajouter des feuilles par exemple

55 X' faire du remplissage ///

56 M qu'est-ce qui est très très différent entre la production que on nous a présenté tout à l'heure avec le coussin des aliments en boîte là qu'on pose dessus et votre travail là maintenant euh Max

57 Max bein déjà cette production et bien elle est fait avec des objets des vrais la notre c'est des dessins

58 Bru c'est un peu virtuel

59 M et vous et eux c'est quoi euh alors à la place

71 M on ne t'entend pas tu dis

72 Bru on aurait pas de place pour faire une assiette il aurait fallu prendre une grande feuille

73 Agl autrement mettre le fromage sur la table en réalité c'est comme si vous aviez mangé quoi ///

74 M quelle est la réussite de leur travail quand même / l'idée l'idée qui marche

75 Ma Nic

76 M réponds à la question avant de dire ton intervention

77 Nic bein

78 M quelle est la chose réussie

79 Ni ça fait doré donc ça fait un peu précieux

80 M ça fait précieux et puis il y a une autre chose qui a été assez bien réussie

81 X les couverts

82 M c'est à dire les couverts

83 X et bein euh l'assiette la la serviette le la fourchette le couteau le verre le plat

84 M oui mais qu'est-ce que tu veux dire de ça précisément

85 X ils sont bien faits ils ont des dorures

86 M ils sont bien

87 X dessinés

88M et ou représentés il y a eu un effort pour que les ça soit délicat bien fait ça vous savez le voir/ ce que vous voyez dites -le dites -le

89 X oui on voit bien les couverts

90 Max Nic

91 Ni par contre euh je trouve un peu bizarre parce que on peut dire on voit surtout les aliments et les dorures on les voit pas pas très bien même la fin du verre on la voit pas bien

92 M attends décale-toi un peu pour que l'on voit un peu

93 Ma parce que tu es loin

94 Ni en plus ça fait bizarre euh l'assiette elle est / elle est au moins deux fois plus grande que que la bouteille de

95 X ah oui d'ailleurs c'est disproportionné euh le verre il est plus grand que la bouteille

96 Ni ouais là aussi

97 Ma mais c'est par rapport au euh à la taille des et des emballages enfin

98 XX c'est surtout la dorure xxx les aliments xxx

99 Mél c'est trop petit votre xxxxx

100 X surtout les aliments c'est trop petit

101 Bru Aglaée

102 Agl vous auriez du faire plus grand on aurait pu voir plus de choses car les faire plus petit on voit moins de choses

103 Bru mais non mais justement plus grand xxx

104 M attendez pas tout le monde à la fois si tu veux intervenir tu lèves la main répète Aglaée les autres taisez vous on entend pas

105 Agl imaginons un verre à l'échelle de la bouteille et on va faire un verre plus petit pour qu'il y est / on aurait pu faire une table entière

106 Max oui mais on verra pas trop bien

107 M pour conclure j'aimerais bien et puis on va s'arrêter là pour aujourd'hui qu'on réponde à la vous avez essayé de répondre à la question comment peut- on montrer son repas préféré quel est le travail là produit par ces groupes d'élèves qui correspond le mieux ou est-ce qu'y a des différences à donner entre celui-ci de Bruno et de Max et celui de vos trois camarades de tout à l'heure sur le coussin //est-ce que vous comprenez ma question est-ce que quelqu'un peut la répéter ma question Nic

108 Nic euh est-ce que euh

109 M essayez de répéter la question là je ne suis peut-être exprimé de manière un peu confuse là est-ce que tu peux répéter (*voix plus forte bien qu'il y ait le silence*) ma question je voudrais savoir quelle est la production qui répond le mieux à la question comment montrer son repas préféré

110 X entre ces deux Max (*Max fait un geste*)

111 M toi tu trouves que c'est celle de Bruno et de Max celle qui est affichée au mur là pourquoi

112 Luc bien parce qu'il y a parce que c'est bien décoré et euh parce que

113 X' y a plein de trucs

114 M d'autres réponses

115 Bru Aglaée

116 Ag\* ce qui est bizarre c'est que vous avez tous choisi de faire quelque chose de brillant il y a du brillant dans le dessin

117 Bru bien ça on avait envie de faire un repas royal hein xxx

118 Luc oui et puis c'est pas au même endroit

119 M ah il y a des dorures dans les deux travaux ça c'est un point commun et malgré tout ils sont très différents alors en plus vous ne répondez pas à la question il n'y a que Luc qui répond à la question

120 Max je trouve que c'est un peu assemblé parce que si on regarde c'est un peu jaune jaune jaune

121 X' ocre

122 M vous répondez à la question que je vous ai posée / quel est le groupe qui répond le mieux à la question

123 Ma Marie

124 Mar\* c'est Max parce ici parce que eux ils ont vraiment mis euh je sais pas si c'est vrai après leurs aliments préférés

125 M et part rapport à ce qu'a dit Toni tout à l'heure ( ?) rappelez vous ce qu'a dit Toni tout à l'heure tu peux rappeler ce que tu as dit

126 To le groupe à Nic Fai et Gui ils ont mis n'importe lequel d'aliment ça marchait bien on a essayé dans sur la coussin ça faisait peut-être mieux mais pour la brique de lait ça faisait mieux mais

127 M            donc toi tu préfères quelle  
128 Ton           moi je préfère celle-là parce que je sais pas (*désignation du menton*  
*l'installation au coussin*) j'aime bien  
129 M            qu'est-ce qui change  
130 Ton           déjà je trouve que eux ils ont pu mettre n'importe quel aliment cela a marché  
donc déjà là c'est difficile de faire ça là dis donc  
131 M            alors que ça marche quelque soit l'aliment alors xx chut  
132 Ma            Salia  
133 Sal            y a aussi que notre production c'est en trois dimension et l'autre elle est toute  
plate  
134 Ton           oui mais ça c'est leur choix  
135 M tu trouves que c'est leur choix mais que c'est pas là la différence ( ?)  
136 X'            ça ça fait trop la Joconde  
137 M            oui tu préfères le choix en trois dimensions xxxxxx chut bon là ça va ils  
commencent à bavarder on va s'arrêter chut  
138 Max          Mélissa  
139 M            Mélissa peut-être pour conclure  
140 Mél          mais euh moi je trouve que quand même la votre elle est mieux réussie parce  
que ici ce n'était pas un repas nous on avait dit le repas préféré  
141 X            ouais  
142 Mél          qu'ici c'est qu'une boisson et tout à l'heure il y en a plein  
143 M            c'est aliment préféré eux donc ils ont répondu à la consigne quel est l'aliment  
préférée xxxxx bon on va s'arrêter parce que il y en a qui parlent tous en même temps alors je  
m'arrête

## Étude des reprises

**TABLEAU A.100.** Succession des séquences qui comportent des reprises corpus A.1.1

Numéro motif	Désignation	Repris	Echange .. à ..	Reprise de	Reprise n°
1	La consigne	x	1-2		
2	Le repas préféré	x	3-7		
3	A deux ou trois		8-10		
4	Intimidés		10	1	2
5	Mettre	x	11-13		
6	Des asperges	x	14-19		
7	Ce que c'est ...le chocolat	x	19-22		
8	Mettre		23-27	5	2
9	Le papier doré	x	28-34		
10	« Faire » or		35-39		
11	La valeur	x	40-46		
12	Conditions de l'échange	x	47		
13	La valeur : importance	x	48-55	11	2
14	Le repas préféré		56-63	2	2
15	Conditions de l'échange		64	12	2
16	Consigne déléguée		65	1	2
17	Des asperges et chocolat		66	6	2
18	Consigne renégociée ?		66-67	1	3
19	Réponse à la consigne non	x	69-72	1	4
20	Les intentions		73-77	6 7	3 2
21	La canette	x	77-81	12 11	3 3
22	Mettre la canette en valeur centrer, briller, ressortir		82-87	11	4
23	Installer, placer, mettre, tenir ( brick de lait)		88-90	21	2
24	Essai de synthèse		91-95	7 6 21	2 3 2
25	Conditions de l'échange L'adresse, le temps	x	96-98	12	3
26	Valeur : ressortir, reflet	x	98	11	2
27	Plusieurs objets		99-102	24 11	2 6
28	Papier doré : fonction		103-109	10	2
29	Fonction du coussin		110-114	11	7
30	Condition de l'échange		115	12	4
31	Valeur : la hauteur		116-117	11	8
32	Condition de l'échange : l'argumentation	x	118-120	12	5
33	Valeurs		121-125	11	9

34	Conditions idéales		126-137	9 10 11 13	2 3 10 3
35	Conditions de l'échange		138-139	25	2
36	Réponse à la consigne	x	140-143	19 32	2 2

Seule la saynète 3 –à deux ou à trois- ne sera pas repris au cours des 36 thèmes dominants les échanges, ce qui se conçoit étant donné que le groupe qui présente restera le même tout au long de la présentation.

### Les reprises de saynètes : lieux et nombres

Tableau A.101- Saynètes reprises dans le corpus A. 1. 1

Saynètes reprises	Désignation	Lieux de reprise	Nombre de reprises
1	La consigne	4-16-18-19	5
2	Le repas préféré	14	2
5	Mettre	8	2
6	Des asperges	17- 20-24	4
7	Du chocolat	20-24	3
9	Papier doré	24	2
10	Faire or	28	2
11	La valeur	13-21-22-26-27-29-31-33-34	10
12	Conditions de l'échange	15-21-23-32	5
21	La canette (reprise 12-13)	23-24	3
25	Durée de l'échange	35	2

## Étude des séquences textuelles

Tableau102- Suivi des échanges selon des alternances de séquences corpus A. 1. 1

“formes”	Ouverture / fermeture	Description	Explication	Argumentation	Fiction
Lanceurs : contexte / consigne	x		x		
Description et signification		x			
Explication			x		
Justification				(x)	
Explicitation du procédé		x	x	x	
Confrontation : description caractérisée		x			
Jugement et argumentation				x	
Argumentation				x	
Projection fictive					x
Conclusion	x				
<b>total</b>	20 %	30 %	30 %	40 %	10 %



**Tableau 103 Analyse des séquences textuelles de A.1.2.**

Motifs Corpus 1.2	N° saynètes	Ouverture /fermeture	Description	Explication	Argumentat ion	Fiction
Lanceurs :	1	x				
Description et signification Repas royal	2 - 4		X couverts	X comme si	X parce que	
Jugement étiquettes	5		x	x	x tronquée	
Comparaison emballages	6 - 8		x moyens	x effets x effet relatif	x problème	x
Comparaison et jugement	9		x		x existence	
Bizarre composition	11		x	x oppositions		x
Proposition fond	12		x			x
Comparaison 2D et 3D	13		x objets/dessins	x effets	x techniques	
Bizarre Usages (hiatus)	14		x posé	x comparé		X gde feuille
Ce qui est réussi ou pas	15 - 17		X doré/ précieux X taille	x rapport à		X proportion
Relation à la question de départ	18 - 19	x	x décoré	X correspondanc e à la consigne différences		
Bizarre point commun	20		X brillant assemblé			
Synthèse	21 - 26	x		x quel que soit l'aliment 3 d un/le repas préféréré	X l'aliment/ le repas	

## Étude des stratégies énonciatives

Tableau 10 a Corpus A.1.1 en tiers Stratégies énonciatives

Stratégies énonciatives Corpus a. 1. 1.		premier tiers	deuxième tiers	troisième tiers	totaux	
Dialogue	fonctions		1	1	2	<b>85 - 86</b>
	finalités		2 - 3	5	7 - 8	
	contenu	7	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>31</b>	
	forme		2	1	3	
	déroulement	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>25</b>	
	situation des partenaires	5	6	<b>6</b>	<b>17</b>	
Négociation	fonctions					52
	finalités		2	2	4	
	contenu	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	
	forme		4	1	5	
	déroulement	3	4	3	10	
	sit. parten.	4	5	3	12	
Discussion	fonctions					36
	finalités	7	8	<b>12</b>	<b>27</b>	
	contenu	2		2	4	
	forme					
	déroulement					
	sit. parten.	3	1	1	5	
Conversation	fonctions			1 - 1*	2	13
	finalités	3		3	<b>6</b>	
	contenu	1	1		2	
	forme	1	2		3	
	déroulement					
	Sit. partenaires					
échanges		1 - 47	48 - 94	95 - 143	143	
propositions		57	70	60		187

**Tableau 10 b- Corpus A. 1. 2 en tiers Stratégies énonciatives**

Stratégies énonciatives Corpus A. 1. 2		premier tiers	deuxième tiers	troisième tiers	total	
Dialogue	fonctions	1		1	2	72
	finalités	1	1	4	6	
	contenu	11	5	8	24	
	forme	5	3	1	9	
	déroulement	3	2	6	11	
	situation des partenaires	3	11	6	20	
Négociation	fonctions					70
	finalités					
	contenu	7	16	12	35	
	forme		2	1	3	
	déroulement	1	3	10	14	
	situation des partenaires	3	11	4	18	
Discussion	fonctions					34
	finalités	5	5	8	18	
	contenu	1	1	2	4	
	forme	5	1	3	9	
	déroulement		1		1	
	situation des partenaires		2		2	
Conversation	fonctions					15
	finalités	2		1	3	
	contenu	1		1	2	
	forme	3	2	1	6	
	déroulement	3	1		4	
	situation des partenaires					
échanges		1 - 47	48 - 94	95 - 142	142	
propositions		55	67	69		191

## Stratégies énonciatives et contenus dialogués

Tableau 11 b Stratégies énonciatives des échanges 52 à 94 du corpus A. 1. 1. comportants des renvois aux contenus dialogués, annexe 140

Sont indiqués ici les échanges renvoyant aux contenus dialogués. Ils sont référencés dans l'ordre d'apparition avec la caractérisation permettant de les identifier en tant que tels. Les passages surlignés permettent de mettre en relief ce qui justifie la composante identifiée.

Échange n°	texte	composante	analyse
52 Ton	moi j'ai retenu qu'ils avaient mis du papier couleur <u>un peu doré</u> et sur un <u>coussin</u> pour lui <u>donner de la valeur</u> de lui <u>donner de l'importance</u>	règlement du conflit thèses mises en commun	finalités, négociation Contenu dialogue
53 M	pour donner de l'importance // justement qu'est-ce que c'était /// ... oui si vous avez // échange avec le maître et le groupe oui <u>si vous avez choisi ça c'était pour donner de l'importance à votre aliment</u> // d'accord il y a d'autres doigts levés	stabilisation  objectif unique	Finalité, discussion  Contenu , dialogue
58 M	c'est pas <u>votre repas préféré</u> et est-ce qu'on a l'impression que c'est pas votre repas préféré (?)	objectif unique demande d'information	Contenu dialogue Déroulement négociation
60 X	c'est pas <u>un repas</u>	objectif unique invalidé	Contenu dialogue
61 X	c'est plutôt <u>c'est plutôt un dessert ça</u> // un dessert	inférence rappelée	Contenu dialogue
63 X' X'' X'''	<u>un goûter</u> // un goûter // un goûter	inférence rappelée	Contenu dialogue
66 M	et à la suite de cette question je vous rappelle que <u>vous avez quand-même changé hein la boîte d'asperge avec la boîte de chocolat</u> // on peut faire le changement /// comment est reposée la question puisque la question à laquelle vous deviez répondre c'était / qui peut la redire // qu'est-ce que c'était le problème à résoudre là / le travail que vous aviez à faire c'était quoi / si tu marmonnes on ne t'entends pas vas-y Bruno	objet unique  demande(s) d'information  place attribuée	Contenu dialogue  Déroulement dialogue  Sit partenaire négociation
68 M	<u>comment montrer notre menu</u> ou notre repas préféré et eux <u>la solution</u> qu'ils vous <u>proposent</u> /// c'est ça c'est ce qu'ils vous donnent à voir / alors chut	thèses mises en commun	Contenu dialogue
70 M	Renaud il dit xxxxx <u>pas préféré</u> pourquoi pas <u>pourquoi ça ne fait pas du tout penser à un repas préféré</u> xxxxx ah bon / levez le doigt c'est à vous	contradiction sur l'objet unique	Contenu dialogué
71 X1 *	parce que <u>c'est pas un repas</u>  non c'est une entrée	inférence rappelée et argumenta. + contrainte	Contenu dialogue  Forme dialogue
72 X	ça veut dire que <u>sur ce coussin que ces asperges</u> c'est votre repas préféré alors on pourrait dire /	inférence rappelée	contenu dialogue

Échange n°	texte	composante	analyse
78 Aïs	moi ce que je voudrais dire c'est que <u>quand il y avait les asperges et maintenant quand il y a la canette c'est une boisson préférée</u> ça fait la boisson préférée mais ça correspond pas	effort conjug. Inférences rappelées Obj.symb.rap Désaccord bloque pas	Sit part dialogue Contenu dialogue Contenu dialogué Finalité dial. incomplet
79 M	oui mais ça correspond quand même pas à la <u>consigne/oui /chut / Aglaée</u>	inférence rappelée	Contenu dialogue
82 Agl	je préfère déjà la canette <u>parce que d'abord on peut mieux la centrer</u> et qu'en plus comme ça <u>on a un aspect un peu brillant ça peut le mettre en valeur</u> ensuite ça reprend ce qui est sur le coussin noir en plus ça le fait ressortir / tu	objectif unique thèses mises en commun valeur de vérité	contenu dialogue Contenu dialogue Finalités dialogue
85 X1	<u>même si c'est pas brillant ça peut mettre en valeur</u>	Thèse mise en commun	Contenu dialogue
87 X	alors on / <u>noir sur blanc ça ressort mais du gris sur du noir ça ressort pas</u>	Objet à construire	Contenu dialogue
93 X1	on <u>les met en valeur</u> enfin	Objectif unique	Contenu dialogue

## **ANNEXES 2 ENTRETIENS INDIVIDUELS**

### **Corpus A.2. Entretien individuel, questionnaire en « tu »**

Réalisés en 2004-2005

1. Peux-tu te présenter ?
2. Comment se passe cette rentrée pour toi ?
3. Comment fais-tu pour prendre la parole en classe ?
4. Quand parles-tu en classe ? A quelles occasions ?
5. A quoi cela sert-il ?
6. Est-ce plutôt facile ou difficile ?
7. Pourquoi ?
8. Ailleurs, est-ce la même chose ?

En récréation

A la maison

## Items étudiés

Tableau A.200- Réponses à l'item 4. « quand prends-tu la parole ? », pas de réponse aspect repris avec « pourquoi prends-tu la parole ? »

	Dav	Eli	Pau	Luc	Hug	Ste	Ant	Clé	Sac	Emi	Jea	Sa m	Ced	Ma r
Dire quelque chose, quelque chose à dire		x											x	
Dire quand je comprends														x
Pour donner des arguments	x													
Pour faire des propositions	x													
Quand on pose une question			x me		x						x <sup>°</sup>	x		
Quand ça m'intéresse							x							
Quand on discute en classe						x								
Essayer de trouver une réponse								x						
<b>Dire ce que je sais</b>				x					x	x	x	x	x <sup>□</sup>	x
Dire ce que je pense										x		x		
Dire comment je m'y prends										x				
Pour savoir si c'est bon ou pas														
Pour aider											x			
Quand j'hésite un peu								x						
Dire quand je ne comprends pas		x												
Quand j'ai des questions à poser				x										

<sup>°</sup> pour répondre quand la maîtresse pose des questions

<sup>□</sup> que je connais la réponse

## À quoi cela sert-il de parler ?

Tableau A.201- Réponses au questionnaire item 5 A « quoi cela te sert-il de parler ? »

	Dav id	Elo dy	Pau line	Luc ile	Hu go	Ste ve	Ant him e	Clé me nce	Sa	Emi le	Gaë lle	Sa mi	Gui llau me C	Mat hild e
Donner une réponse			x			x					x	x	x	
<b>Dire ce que je sais</b>	<b>x</b>		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
Faire des propositions	x													
Donner des idées	x													
Demander		x		x									x	
Donner son avis, s'exprimer					x							x		x
Communiquer avec les autres										x				
Essayer de trouver une réponse								x						
Savoir							x		x	x	x			
Savoir si c'est vrai											x			
Apprendre							x		x					
Donner des arguments	x				x									
Expliquer	x	x												
Justifier			x		x									
Comprendre		x								x				
Non respect des autres				x										
Avoir des preuves			x		x									
Signaler les erreurs						x								
Accord avec les autres														x

Par manque de données en terme quantitatif, il est difficile d'interpréter ces données mais ceci peut permettre de prévoir un questionnement plus élaboré.

Le questionnement en tu est aussi à revoir, mettant l'élève dans une position contractuelle et réflexive à la fois.



## **Corpus A.2. Entretien individuel en « on »**

1. Peux-tu te présenter ?
2. Comment se passe cette rentrée pour toi ?
3. Comment fait-on pour prendre la parole en classe ?
4. Quand parle-t-on en classe ? A quelles occasions ?
5. A quoi cela sert-il ?
6. Est-ce plutôt facile ou difficile
7. Pourquoi ?
8. Ailleurs, est-ce la même chose ?

En récréation

A la maison

Ces données n'ont pu être transcrites, elles ont été perdues au cours de la sauvegarde de l'enregistrement.

## Corpus A. 2. d'élèves

### Corpus A.2.1. Clémentine

Ecole Jean Jaurès

E : L'enquêteur est une des maîtresses

Cl : Clémentine

L'entretien se déroule dans la bibliothèque.

C'est le dernier tiers de l'entretien qui est transcrit.

[...] passages jugés réflexifs avec des questions en tu enlevés

[...]

18. E quand est-ce que c'est difficile

19. Cl quand en fait /c'est quand par exemple j'arrive pas très bien à retenir ce qu'on dit parce que avec les deux maîtresses on doit retenir des choses donc après c'est plus difficile de tout retenir

[20 à 21]

22. E quand est-ce plus facile

23. Cl quand on a des documents qu'on peut relire comme ça au moins on est sûr de ne pas oublier des choses

24. E c'est plus facile d'utiliser la lecture que la parole (*acquiescement de la tête*) et ailleurs est-ce pareil

25. Cl bein un petit peu / parce que je sais à qui je parle mais que après quand je suis à l'école après je saurai à qui parler parce que je serais (?) je connaîtrai mieux et alors ce sera plus facile

### Corpus A.2.2. Antoine

Ecole Jean Jaurès

E : L'enquêteur est une des maîtresses

A Antoine

L'entretien se déroule dans la bibliothèque.

C'est le dernier tiers de l'entretien qui est transcrit.

[...] passages jugés réflexifs avec des questions en tu enlevés

[...]

17. E ailleurs est-ce la même chose

18. A c'est plus ou moins je parle tout le temps / au début je suis un peu timide mais ici j'ai des copains qui me connaissent c'est plus facile ou parfois non// en dehors il y a ma famille je sais avec qui je parle

19. E et alors en classe

20. A avec les personnes qui sont en face de moi/ certaines /// la maîtresse c'est presque tout le temps pareil je m'habitue / je me suis jamais posé la question

21. E et alors l'oral à l'école

22. A faut pas parler faut pas écrire faut parler à haute voix //

23. E en classe

24. A // parfois ça me fait plaisir/ parfois non

### Corpus A.2.3. Dave

Ecole Jean Jaurès 1

E : L'enquêteur est une des maîtresses

D Dave

L'entretien se déroule dans la bibliothèque.

C'est le dernier cinquième de l'entretien qui est transcrit.

[...] passages jugés réflexifs avec des questions en tu enlevés

[...]

42. E et ailleurs // en récréation

43. D ouf / c'est pas vraiment la/ on parle tous ensemble nous alors ça énerve un peu ///

44. E voilà et à la maison

45. D non à la maison on prend la parole aussi comme ça on demande / enfin on va pas demander la parole on va pas lever le doigt / on /j'attends j'attends que / un peu j'attends j'attends que mon mes parents ait/aient fini de parler puis après je parle

46. E c'est facile aussi ça

47. D oui c'est la même chose

48. E on parle de la même chose

49. D ah non pas des mêmes choses ça c'est autre chose / parfois mon père et ma mère on discute de choses alors après //

50. E et à l'école ça se passe aussi

51. D oui oui ça aussi ça se passe aussi comme ça

### Corpus A.2.4.Luce

Ecole Jean Jaurès 1

E: L'enquêteur est une des maîtresses

L : Luce

L'entretien se déroule dans la bibliothèque.

C'est le dernier huitième de l'entretien qui est transcrit.

[...] passages jugés réflexifs avec des questions en tu enlevés

[...]

37. E oui et ailleurs est-ce que c'est la même chose pour toi

38. L pas forcément

39. E c'est à dire

40. L parce que chez moi avec mes parents des fois je leur explique pas forcément je leur dis juste / après je leur dis juste après je leur dis pas forcément ce que quand par exemple ma ma mère elle me demande qu'est-ce que j'ai fait en classe et bein je lui dis par exemple géométrie et si elle me dis c'est bien je lui dis oui mais je lui explique pas pourquoi c'était bien

41.E alors qu'en classe [...]

### Corpus A.2.5. Paule

Ecole J J

E : L'enquêteur est une des maîtresses

D Paule

L'entretien se déroule dans la bibliothèque.

C'est le dernier tiers de l'entretien qui est transcrit.

[...] passages jugés réflexifs avec des questions en « tu » enlevés

[...]

56. E oui et ailleurs dans al récréation dans le temps de l'interclasse est-ce que c'est la même chose

57. P quand on parle non enf / non enfin si enfin oui je discute

[...]

60. E et à la maison

61. P Non

62. E et c'est différent de ce qui se passe en classe ce qui se passe à la maison ou en récréation

63. P bein oui quand même il faut justifier donc quand tu /elle me demande si ça c'est bien passe je dis oui je raconte ma journée elle me fait pas et pourquoi ça c'est bien passé et pourquoi ceci pourquoi cela elle va pas jusqu'au bout de sa curiosité

64. E ah bein et à l'école

65. P on est obligé d'aller jusqu'au bout de sa curiosité // ça dépend des fois quand il y a marqué il faut se justifier alors///

66. E et pourquoi on fait ça à ton avis

67. P bein je sais pas pour savoir/ pour avoir des preuves

68. E et ça sert à quoi d'avoir des preuves

69. P bein de vrai //ça sert pour pouvoir montrer que c'est la bonne réponse

[...]

### Corpus A.2.6. Elise

Ecole J J

E : L'enquêteur est une des maîtresses

D Elise

L'entretien se déroule dans la bibliothèque.

C'est le dernier tiers de l'entretien qui est transcrit.

[...] passages jugés réflexifs avec des questions en « tu » enlevés

- 32 E au lieu de poser des questions ( ?)
- 33 Elody c'est plutôt dur de parler
- 34 E alors pourquoi c'est difficile de parler
- 35 Elody pour moi je trouve que c'est difficile
- 36 E et qu'est-ce qui se passe en récréation ( ?)
- 37 Elody non pas en récréation [reprise en relation avec je trouve que c'est difficile]
- 38 E pourquoi ( ?)
- 39 Elody je sais pas trop ça me fait /on/ quand on est en récréation on fait les jeux on joue on s'amuse on peut dire des trucs qu'on pense pas on fait des choses on joue on crie
- 40 E et en classe ( ?)
- 41 Elody en classe on doit se taire on doit écouter on doit écrire on doit faire ce que dit la maîtresse c'est dur parce quand on n'a pas compris qu'on nous interroge alors qu'on sait pas on est bloqué on n'a plus rien à dire

## **CORPORA A. 3. ENTRETIENS DE GROUPE**

### **Les entretiens collectifs-préparation**

#### **Pour moi**

Faire un tour de présentation au départ.

Demander la prise de parole et que chacun puisse la prendre

Demander une synthèse à la fin

Tourner autour de savoir et dire laisser dire et saisir l'opportunité pour pointer

Ah bon ...

alors ?

pourquoi dites vous cela ?

justement

plus précisément

Tout le monde est-il d'accord ?

peut-on expliquer

en revenant sur

par rapport à

#### **Démarrage**

Que fait-on à l'école ?

Quand le fait-on ?

Quand parle-t-on ? en classe

Quand sait-on quelque chose ?

Laisser parler et revenir sur ce qui est dit

#### **Relances**

Pourquoi ?

Comment parler ?

Pourquoi ne parle-t-on pas ?

Pourquoi parle-t-on pas ?

Pourquoi est-ce toujours les mêmes qui parlent ?

Qu'est-ce qui peut aider à parler ?

Où parle-t-on le plus facilement ? avec qui comment de quoi ?

### Corpus A.3.1. Entretien groupe 1 Jules Ferry 11 mars

Réalisés en 2004-2005

Lieu salle bibliothèque autour d'une seule grande table

micro multidirectionnel

I chercheuse

#### Transcription

- 1 I bonjour aujourd'hui on va travailler ensemble un petit moment autour de de ce qu'on fait à l'école mais avant vous allez chacun vous présenter/ de la manière dont vous voulez //alors allez-y chacun de votre tour
- 2 Soufi (*en riant*) bein on va commencer par Maria
- 3 X (*raclement de gorge*) comme ça (*en montrant du doigt un sens de rotation*)
- 4 I alors tu t'appelles Maria
- 5 Maria oui je m'appelle Maria S. j'ai 9 ans j'ai sauté une classe c'est pour ça que je suis en cm2 / et euh bé euh voilà
- 6 Marine je m'appelle Marine P. j'ai dix ans et j'habite à Mérignac
- 7 Bastien je m'appelle A. Bastien j'ai dix ans et je suis en cm2
- 8 Kléber je m'appelle B. Kléber j'ai dix ans et je suis en cm2
- 9 Nor je m'appelle Nor O. et je suis en cm2
- 10 Soufi je m'appelle Soufi B. j'ai neuf ans et je suis dans la classe de mr N.
- 11 I voilà /alors maintenant vous allez essayer de me d'expliquer et de dire ce que vous faites à l'école
- 12 XX bein euh quand on on fait surtout des maths
- 13 I alors justement il faut que vous preniez la parole et que vous la demandiez pour que chacun parle à son tour et pas tout le monde en même temps / alors Océane
- 14 Kléber non ça c'est Marine
- 15 I euh bein Marine
- 16 Marine en ce moment on est en train de préparer des chants pour la fin de l'année au Pin Galant
- 17 Kléber non avril
- 18 Soufi c'est pareil
- 19 Marine et bein euh pour chanter là-bas
- 20 I qui d'autre//
- 21 Kléber boo en ce moment on fait surtout des sciences et des maths j'sais pas
- 22 I Soufi
- 23 Soufi les sciences sur la digestion du corps
- 24 I Bastien
- 25 Bastien en anglais on travaille sur les Beattles
- 26 I Maria
- 27 Kéber Marine
- 28 I Maria
- 29 Maria bééé euh on fait de la lecture sur le pionnier du nouveau monde / et on en est à la page vingt-deux déjà
- 30 I Nor
- 31 Nor on se prépare pour l'usep ///
- 32 I et / oui Marine
- 33 Marine on a aussi fait des expérience avec du raisin euh l'éclipse (*passage chuchoté*)
- 34 I comment
- 35 Soufi en sport on fait gym (*passage chuchoté*)
- 36 I qu'est-ce que tu disais Kléber
- 37 Kléber c'est que j'aime pas la gym
- 38 I est-ce que vous pouvez dire comment on fait pour euh travailler à l'école
- 39 Bastien bein tous les ans il faut bien étudier / quand on rentre chez nous et euh
- 40 Kléber on apprend
- 41 I oui Marine
- 42 Marine des fois quand on n'a pas de devoir on peut réviser les leçons qui ont été fait
- 43 Soufi euh faut se concentrer
- 44 I oui (*chuchotements*)
- 45 Nor si on n'a même pas d'évaluation faut travailler quand même //
- 46 I et comment fait-on pour travailler à l'école
- 47 Kléber ben
- 48 Soufi on prend un stylo
- 49 I on prend un stylo
- 50 Bas on prend une feuille (rires)
- 51 I ça veut dire que dans ce cas là /
- 52 Mar c'est du travail écrit
- 53 Maria pas tout le temps on fait des travail à l'oral

54 I du travail à l'oral oui  
 55 Soufi des travaux  
 56 Marine on fait aussi des exposés euh bein euh //  
 57 I et alors sur ces travaux / justement / pourquoi les fait-on  
 58 Marie bein pour apprendre  
 59 X pour étudier  
 60 I pour apprendre pour étudier  
 61 Bat pour que ce soit plus facile plus tard  
 62 Klé pour se préparer à la sixième  
 63 Maria et comme ça se sera plus facile à passer sûrement  
 64 Soufi pour avoir un travail  
 65 I un travail  
 66 Klé un bon travail parce que si on fait beaucoup d'études on a un bon travail //  
 67 I oui / et quand euh parle-t-on en classe  
 68 Maria quand on lève le doigt  
 69 I quand on lève le doigt  
 70 Mar et que le maître nous interroge  
 71 I et que le maître nous interroge  
 72 Maria ou quand on doit faire une lecture / au tableau /  
 73 I mm / y a que ces occasions  
 74 Bat bein ouais  
 75 Klé non sinon dans la cour  
 76 Soufi pendant la récréation  
 77 I à la récréation dans la cour  
 78 Mar ou sinon on fait euh a des moments quand y a des exposés le lendemain le maître il nous dit de bien préparer l'exposé qu'on a entendu et après il nous fait des questions à l'oral  
 79 Soufi oui mais il l'a pas encore fait  
 80 Océane mais oui mai sil va nous le faire  
 81 I vous avez fait beaucoup d'exposés depuis le début de l'année  
 82 XX oui non  
 83 Clément non pas beaucoup  
 84 Soufiane oh si  
 85 XXX xxxxx  
 86 Océane nous demain on va en faire un Manon et moi Marie  
 87 Clément bein voilà  
 88 Soufiane sur les félins  
 89 Clément tu vois xxxxxxxx  
 90 I qui parle là à cette occasion  
 91 Océane le maître  
 92 X oui le maître  
 93 X oui  
 94 I quand alors parlez-vous  
 95 Clément bein  
 96 Soufiane quand on a l'occasion  
 97 I c'est à dire /// oui quand on a l'occasion  
 98 Soufiane euh // quand on sait quoi dire  
 99 I oui  
 100 Marie quand on a des moments de libre quand on a terminé le le travail on chuchote  
 101 Baptiste ou bien on a le droit d'aller à l'ordinateur tout ça alors  
 102 I mm // tu parles du droit de parler ça veut dire qu'il y a des moments où on n'a pas le droit de parler  
 103 XX oui  
 104 I alors comment on sait qu'on a le droit de parler qu'est ce qui le dit  
 105 Marie c'est le maître qui le dit il dit il le dit vous avez le droit de parler mais vous chuchotez  
 106 Clément ou sinon quand il pose des question on lève le doigt  
 107 I et ça sert à quoi de parler à l'école alors  
 108 Baptiste de s'exprimer  
 109 Océane bein de se comprendre  
 110 I de s'exprimer de se comprendre  
 111 Océane et aussi pour faire augmenter la note à l'oral ///  
 112 I et comment ça se passe tu peux expliquer un peu  
 113 Marie bein quand des fois on lève le doigt et que le maître il nous interroge après il sait combien de fois on a répondu et après il met une note à la fin de l'année et après oui il nous rajoute des points  
 114 Soufiane non mais le maître il va pas il va pas savoir combien de fois on a parlé dans l'année  
 115 Marie non mais environ  
 116 I et toi explique ce que tu penses Soufiane



- 117 Soufiane je crois pas que c'est ça c'est plutôt euh ce qu'il appelle à l'oral c'est les poésies et tout ce qui est poésie et tout ça
- 118 I et pourquoi c'est important
- 119 Soufiane parce qu'il va pas nous mettre une note si on ne parle pas du tout y en a ils parlent pas du tout ça veut pas dire qu'il va lui mettre un zéro
- 120 Clément mais en fait c'est surtout quand on travaille à l'oral qu'il ////
- 121 I alors qu'est-ce qui se passe quand on est obligé de / quand on doit faire quelque chose à l'oral en classe
- 122 X bein
- 123 I est-ce que tout le monde le fait vous dites y en a qui ne le font pas
- 124 XX y en a qui le font pas
- 125 I alors pourquoi il y en a qui le font pourquoi y en a qui ne le font pas
- 126 Marie Parce que y en a qui ont pas appris alors bé euh
- 127 I y en a qui n'ont pas appris
- 128 XXX non peut-être pas si des fois y en a
- 129 I ah il faut que chacun vous preniez la parole et vous pouvez vous expliquer parce que autrement je ne vais rien entendre donc / Clément
- 130 Clément oh y en a qui n'écoutent pas des fois alors après c'est plus xx
- 131 I Baptiste
- 132 Baptiste y en a qui apprennent pas chez eux
- 133 Océane y en a qui ont peur de parler devant le tableau
- 134 I alors pourquoi y en a qui ont peur
- 135 Baptiste ils sont timides
- 136 Clément au travail oral
- 137 Océane ils sont timides et puis y en a qui se moquent des fois parce qu'on bégaye ou des choses comme ça donc
- 138 Marie c'est un peu comme si on avait le trac
- 139 Soufiane Victor maintenant il va plus devant parce que tout le monde s'était moqué de lui parce que quand il récitait des poésies il faisait ça (*il fait de grands gestes*) alors xxx
- 140 Océane il se balançait
- 141 Nur parce qu'ils ont pas envie d'y aller
- 142 I ah bein ça peut arriver qu'on n'ait pas envie d'y aller / alors pourquoi on aurait pas envie d'y aller parler /// tu parles de quoi là de réciter des poésies ou d'aller parler ou de lire
- 143 Nur d'aller parler
- 144 Clément non il nous fait quasiment pas réciter des poésies
- 145 Marie parce qu'ils savent pas quoi dire
- 146 I xxx tu penses que c'est ça aussi
- 147 Nur oui
- 148 I et alors ceux qui parlent comment font-ils
- 149 XX bein euh
- 150 Clément *bein* ils lèvent le doigt après le maître il nous dit d'aller au tableau
- 151 X non
- 152 Clément mais des fois on y va à plusieurs
- 153 Océane sinon des fois il leur dit il faut qu'ils tournent leur langue dix fois dans leur bouche
- 154 Soufiane parfois parfois euh on lève même pas le doigt et euh
- 155 Marie et il le nous dit quand même
- 156 Soufiane parce que parfois il dit qui c'est qui veut aller devant et c'est là on fait comme si on regardait nos cahiers pour pas qu'il nous voile et comme ça il dit qui c'est qui est sur le cahier et après on fait comme ça (*il lève les yeux au plafond*) et après il enlève le cahier et il fait bein toi
- 157 I pour savoir qui va parler le maître fait comme ça
- 158 Marie ou sinon
- 159 Baptiste mais c'est pas obligé
- 160 Clément ou sinon
- 161 Marie des fois il dit par exemple euh quelque chose en math euh une addition et euh après tout le monde dit à haute voix euh les euh la réponse
- 162 Soufiane non jamais
- 163 Océane si des fois
- 164 Soufiane ouais
- 165 I tu la laisses parler après tu auras la parole
- 166 Océane et après on dit les réponses tous à haute voix et le maître il dit ah j'ai entendu la réponse c'est arrivé ça
- 167 Soufiane on n'a jamais fait ça on l'a fait une fois dans l'année c'était au tout tout début de l'année / c'est quand il nous avait dit d'apprendre
- 168 Océane deux ou trois fois
- 169 Soufiane c'est on l'a fait une seule fois
- 170 I (*coupure volontaire de l'adulte*) vous donnez tous les réponses alors
- 171 Soufiane si mais par écrit

- 172 Marie à l'écrit et après quand on a des leçons on les euh on les marque sur un cahier ou sur une feuille qu'on range dans les classeurs
- 173 Océane et euh quand c'est des additions qu'on doit faire au tableau il prend il demande à des enfants parce qu'y a des enfants de service qui les font
- 174 I alors qu'est-ce qu'ils font ces enfants de service
- 175 XX ils vont apport
- 176 Clément en fait c'est par jour alors ils font distributeur ils vont nettoyer la brosse et je crois que c'est tout
- 177 X non
- 178 Soufiane ils vont parfois aussi chercher les postes dans les autres classes si on l'a pas
- 179 Océane ils vont aussi donner des autres mots aux maîtres et maîtresses
- 180 I mais là je vous demandais comment ça se passait quand on parlait à l'école/// et comment on fait pour parler à l'école (*pas ?*) / j'ai compris que vous leviez le doigt que c'est la maître qui v / interroge et aussi compris comment il fallait faire / vous avez d'autres solutions pour parler /// que faites –vous quand vous parlez / à votre avis
- 181 Soufiane bein on parle (rires)
- 182 I alors on parle // comme tu parles dans la cour comme
- 183 XX non
- 184 I comme à la maison
- 185 X *chuchoté* non je crois pas
- 186 Océane on parle des choses qu'on est en train d'étudier oui
- 187 I des choses qu'on est en train d'étudier
- 188 Océane et puis après on crie pas on parle normalement
- 189 I mmm et ça sert à quoi alors à votre avis
- 190 Clément bein de s'écouter / de se comprendre plutôt
- 191 I à quoi cela sert-il de s'écouter en classe / tu dis de s'écouter de se comprendre
- 192 Clément bein parce que si on parle tous en même temps après on comprend rien
- 193 I de s'exprimer
- 194 I c'est à dire
- 195 Clément de dire ce qu'on pense//
- 196 I vous pouvez préciser //
- 197 XX le la euh quand
- 198 Océane quand le maître il nous demande
- 199 XXX *râchement de gorge*
- 200 Océane quelque chose on peut dire ce qu'on pense **on de de ce que** le maître a dit
- 201 I oui c'est à dire / tu fais comment // tu t'y prend comment / ça se passe comment
- 202 Baptiste bein on lève le doigt et le maître il nous interroge chez / et après on dit ///
- 203 I ça se passe comment pour dire ce qu'on pense
- 204 XX après
- 205 I c'est facile c'est difficile
- 206 Soufiane bein parfois au lieu de dire si on a eu des problèmes ou tout ça il ne nous dit pas de le dire devant tout le monde mais il dit à la récréation tu viendras dans mon bureau si tu en as envie
- 207 I oui d'accord / mais là est-ce que c'est la même chose que ce dont on parlait auparavant non Clément
- 208 Clément euh bein euh
- 209 X non
- 210 I on parlait de quoi juste avant
- 211 Clément on parlait de euh
- 212 Océane on parlait de pourquoi euh de comment on s'exprimait
- 213 I et comment on donnait son point de vue
- 214 Clément mais quand euh sinon
- 215 I dire ce qu'on pensait
- 216 Clément sinon euh // des fois on change de euh de sujet des fois on parle d'autre chose des fois d'autre
- 217 Soufiane quoi d'autre
- 218 Marie parce que des fois on parle d'une chose et puis le maître il nous explique d'autres choses mais qui n'ont rien à voir de ce qui est parti au début donc après au bout de dix minutes
- 219 Clément dans le temps de travail le sujet
- 220 Océane il est directement
- 221 I et vous ne comprenez pas pourquoi il change de sujet
- 222 Clément non
- 223 Océane ben en fait le maître il nous explique en fait il nous parle **de quelque chose** et avec cette chose on va à autre chose et
- 224 Clément et cette chose elle a un rapport euh
- 225 I qui a un rapport et comment est-ce que les enfants ils xxx que ça a un rapport
- 226 Soufiane la dernière fois on était en train de parler du vin
- 227 I oui

228 Soufiane et on est arrivé à un sujet on parlait de la vache  
 229 I mm //  
 230 Océane alors c'était pas du tout pareil je m'en rappelle plus euh  
 231 Soufiane non c'était euh c'était parce que euh y disait euh y avait une définition y disait  
 parfois on mettait les bouteilles de vin dans de la paille et tout ça après le maître il a dit c'est pas de la  
 paille que mange la vache et tout ça et après il a montré tout ce qui avait à la vache  
 232 Océane et après il disait comment on plantait les vignes  
 233 Clément et après ça on s'embarque vite dans dans un autre sujet  
 234 I ça vous arrive ça arrive aussi en classe des choses comme ça  
 235 Clément bein moi souvent  
 235 Baptiste moi aussi  
 236 Océane oui  
 237 I oui pourquoi  
 237 Marie parce que l'autre jour on était parti de l'appareil digestif de l'homme et après on est  
 passé directement au moteur de la voiture donc euh  
 238 Clément voilà  
 239 Océane ça c'était pas du tout pareil  
 240 Baptiste *raclements de gorge* ///  
 241 I et ça sert à quoi à votre avis de parler en classe / pourquoi parle-t-on  
 242 XX ben pour  
 243 I pas pour parler de la note de l'oral / ça doit bien servir à quelque chose  
 244 Baptiste bein on pourra pas les savoirs de nous même  
 245 I c'est à dire  
 246 Clément bein de / on pourrait essayer d'en donner  
 247 Marie et bein par exemple si le maître lui il nous lit les textes et on pourra pas savoir très  
 bien dire les mots pour moi euh j'arrive pas très bien à les dire  
 248 Clément alors que quand c'est nous on sait bien ce qu'on lit  
 249 I oui  
 250 Marie le maître la dernière fois  
 251 I c'est alors essentiellement à propos de la lecture  
 252 X mm  
 253 I c'est pas dans d'autres euh activités  
 254 XX non non  
 ////  
 255 I vous auriez encore des choses à dire sur ce que vous aviez envie de dire / dans la  
 classe ou ce que vous pourriez avoir envie de dire pour une classe  
 256 Baptiste qu'on pourrait faire moins de mathématiques ///  
 257 I oui ///  
 258 Océane bein en fait des fois on fait beaucoup beaucoup de sciences tandis que que on fait beaucoup  
 de sciences surtout en ce moment surtout parce qu'on est l'appareil digestif de l'homme et donc après euh  
 on était parti du début de la grippe aviaire après au poulet  
 259 Clément après l'appareil digestif de l'oiseau après homme après moteur  
 260 I et ça ça vous semble comment  
 261 Clément bein y a beaucoup de différences  
 262 Marie et ça semble assez difficile quand même parce que le maître il nous dit tout en une  
 seule fois et après il nous donne un papier pour écrire euh  
 263 Soufiane des fois il ne nous donne même pas de euh à réviser  
 264 Marie et après  
 265 Soufiane et on le sait même pas et après d'un coup  
 266 Marie mais c'est très rare  
 267 Soufiane à presque toutes les évaluations  
 268 Océane c'est rare  
 269 Soufiane on les a pas révisées  
 270 Océane sauf avec mr J.  
 271 Marie mais de toutes façon les évaluations presque on les fait avec mr J.  
 272 Soufiane alors là non on en fait on en fait plus avec mr N. ah oui moi je trouve  
 273 I mais vous l'avez plus souvent aussi  
 274 XX bein oui  
 275 Soufiane avec mr J. c'est mieux que / à la fin de la journée quand on a fini la journée et le  
 travail  
 276 Océane on fait des arts plastiques  
 277 Soufiane il nous laisse du temps libre  
 278 Clément du temps de libre  
 279 Baptiste mais surtout mr J. il prévient avant de faire les /interro  
 280 I mais là on ne parle plus du tout du sujet qu'on s'était fixé  
 281 Clément ah bein oui  
 282 Soufiane non mais c'est comme ça xxxxxx

283 I alors est-ce que vous savez quelle relation on peut trouver entre euh parler et savoir  
 quelque chose //  
 284 Marie bein on peut le mettre quand  
 285 I est-ce qu'il y a une relation entre ces deux choses là / entre l'oral et puis savoir  
 quelque chose  
 286 XX bein euh  
 287 Marie bein le maître en fait si euh en fait on croit qu'on sait des choses quelquefois mais en  
 fait euh c'est pas du tout ça donc euh le maître après il nous explique  
 288 Clément mouais  
 289 Océane l'oral moi je trouve que ça sert à corriger ses erreurs  
 290 Soufiane c'est parce que tu les as pas xx  
 290 Clément bein ouais on trouve on essaie de répondre euh le plus proche possible de la réponse  
 291 I et bien d'accord on va arrêter notre discussion là dessus

**Corpus A.3. groupe 1 Jules Ferry - 19 minutes-**

**Tableau 300-saynètes entretien A.3. 1 groupe 1**

échange de à	thème	sous thème	initiateur	nombre d'échanges	nombre de partenaires	Nombre d'échanges sans retour à I
1 - 10	présentation	prénoms	I	10	10	6
11 - 38	ce que vous faites à l'école	13- rappel de la règle de prise de parole liste de 8 activités ou matières	I I distribue la parole dans l'ordre dit	24	7	4
39 - 56	comment on fait pour travailler à l'école	étudier, apprendre, réviser, se concentrer avec un stylo, une feuille, écrit, oral	I I reprend (2) I redit la question	17	7	2 réitéré 5 fois
57 - 66	pourquoi les fait-on (ces travaux)	apprendre, étudier, plus tard, préparer la 6 <sup>ème</sup> , avoir un (bon) travail	I I reprend (2)	9	6 □ (Nur disparaît)	4
67 - 89	quand parle-t-on en classe	le doigt, interroger, lecture, exposés*	I I reprend (3)	22	6	3 réitéré 2 fois 4
90 - 107	qui parle	le maître temps libre, le droit de* qui le dit*	I I et vous	17	5	2 réitérés 3 fois
107 - 120	ça sert à quoi de parler à l'école	s'exprimer, se comprendre, la note, désaccord, définition de l'oral	I I relance I sollicite	13	5	2 réitérés 2 fois 3
121 - 123	faire quelque chose à l'oral		I	2	X	
124 - 148	ceux qui ne font pas	ils n'ont pas appris, ils n'écoutent pas, ils ont peur, ils sont timides, on se moque, on a le trac, ils n'ont pas envie d'y aller, on ne sait pas quoi dire	I reprend ce qui n'est pas audible 129 I- règles de l'échange I demande pourquoi	24	7	2 réitérés 2 fois 3 7
149 - 179	comment font ceux qui parlent	le doigt, le maître choisit, comment il choisit, faire semblant, les additions en maths, les réponses à l'écrit, les leçons*, les enfants de service*	I 165-I redonne la règle de prise de parole I relance (*)	30	6 □	3 réitéré 2 fois 4 5 7
180 - 189 10min	comment faire pour parler à l'école d'autres solutions pour parler	pas comme dans la cour ni à la maison des choses qu'on est en train d'étudier on ne crie pas, parler normalement	I I propose I reprend	4	3	
190 - 204	ça sert à quoi (bis)	de s'écouter, de se comprendre, dire ce qu'on pense	I I reprend, relance	14	4	
205 - 211	c'est facile ou difficile	problèmes à régler en privé,	I I recadre	6	3	
212 - 241	donner son point de vue	ce qu'on pensait, changer de sujet, quel rapport, exemple, 2 <sup>ème</sup> exemple	I I relance (2) I reprise	23	6 □	3 4 réitéré 2 fois 5
242 - 254	ça sert à quoi (ter)	pas savoir de nous même, essayer de donner, pas très bien dire les mots, à propos de la lecture	I I reprend la question I relance	12	4	3

255 - 282	autre chose à dire	faire moins de, beaucoup de, appareil digestif de l'homme, du poulet, le moteur, différences, écrire, sans réviser, l'autre maître, temps libre*	I I relativise I pointe le *	27	6 □	2 5 12
283 - 291	relation entre parler et savoir	on croit qu'on sait, le maître nous explique, corriger les erreurs, possible si on les a pas, répondre proche de la réponse	I I relance I clôture			5

En terme de convention énonciative, l'analyse n'a pu être terminée. **Corpus A. 3. 2 Entretien groupe 2**

### Transcription

J F Mérignac

Durée 7 minutes de transcrites, environ 20 minutes enregistrées

Mars 2006

Lieu : salle de BCD – bibliothèque-, autour d'une grande table

Partenaires Enzo\*                      Alain\*                      Sékou                      Aybiké\*                      Emel      Lémah

I intervieweur, ayant eu \* comme élèves l'année précédente

L'axe du micro est placé face à Sékou car on avait essayé de l'enregistrer en travail à deux mais on ne l'avait pas entendu, là on l'entend très fort (indicateur de volume du mini disque)

- 1 I                                      pour commencer il va falloir que vous sous présentiez autrement je n'arriverai pas à reconnaître vos voix alors je vous écoute
- 2 Enzo\*                                comme on avait fait là la bougeotte
- 3 I                                      ah comme tu veux
- 4                                        on dit le prénom
- 5 Laura                                bon alors je m'appelle Laura euh
- 6 X                                      ton âge
- 7 Laura                                dix ans
- 8 Laura                                C.
- 9 Lémah                                euh je m'appelle Lémah dix ans
- 10 Sékou                                je m'appelle Sékou j'ai dix ans
- 11 Aybiké\* je m'appelle Aybiké O. j'ai dix ans
- 12 Emel                                je m'appelle Emel j'ai dix ans
- 13 Alain \* je m'appelle Alain D ; j'ai dix ans
- 14 Enzo\*                                et je m'appelle Enzo j'ai dix ans
- 15 I                                      alors on est ici pour parler un petit peu de ce qui se passe à l'école
- 16 Emel                                bé qu'on travaille
- 17 I                                      on travaille c'est Emel qui parle
- 18 Aybiké on s'amuse
- 19 I                                      c'est Aybiké et puis// tu sais pas
- 20 X                                      non
- 21 I                                      Enzo
- 22 Enzo                                c'est bien en classe car quelquefois on fait des débats mais quelquefois ça part quelquefois euh y en a qui disent chacun de leur côté
- 23 Alain                                (*à qui je m'adresse d'un signe de tête*) oui
- 24 I                                      pour les débats aussi ou pour le reste
- 25 Lémah                                oui
- 26 I                                      ah oui est-ce que tu en peux ajouter
- 27 Lémah                                non rien
- 28 I                                      tu es d'accord avec ce qu'a dit Enzo (*à Sékou oui de la tête*) //
- 29 I                                      alors on va peut-être s'occuper plus précisément de la manière dont on parle en classe / à votre avis est-ce que vous avez des choses à dire la dessus
- 30 Emel                                y en a qui répondent au maître
- 31 Lémah                                y en a qui crivent qui crient
- 32 I                                      qui crient ///
- 33 Enzo                                y en a qui essaient de se faire remarquer
- 34 I                                      oui
- 35 Enzo                                y en a d'autres qui travaillent
- 36 Sékou                                et qui travaillent pas (*rires*)
- 37 I                                      Sékou a dit quelque chose (*en voyant le micro, il avait dit qu'il ne parlerai pas*) alors comment ça se passe le travail là
- 38 Sékou                                mais qu'on n'avance pas vite
- 39 I                                      à l'oral
- 40 Aybiké bé non
- 41 XX                                    non partout on est lent à l'écrit des fois
- 42 Laura                                et des fois aussi quand on fait trop de bruit le travail c'est noté
- 43 Aybiké alors que ça devait pas être noté
- 44 Emel                                y en a qui travaillent vite y en a qui travaille très lent alors tout le temps à la fin moi par exemple
- 45 I                                      et alors est-ce que tout le monde parle en classe

46 XXXX oui  
 47 I vous êtes d'accord  
 48 XXX oui  
 49 I et c'est facile pour tout le monde  
 50 XX non non  
 51 Sékou parce que euh ils sont dérangés  
 52 Enzo parfois le maître il est obligé de mettre des sanctions alors que parfois y en a qui n'ont pas parlé  
 53 Laura des fois il hausse la voix et puis  
 54 Enzo quelquefois je parle c'est vrai et puis quelquefois quand y a des sanctions c'est pas marrant quoi y en a qui n'ont pas parlé  
 55 I tu veux dire que les sanctions sont pour tout le monde même ceux qui ne parlent pas (?) et que toi tu ne parles pas  
 56 Enzo je sais c'est pas facile parce que il sait pas donc y en a qui se dénoncent pas c'est pas mieux  
 57 I quand je dis parler là tu penses à bavarder /  
 58 Enzo euh ou  
 59 I et moi je pense à parler dans / quand on dit parler pour dire quelque chose  
 60 Enzo oui mais  
 61 I donc qu'est-ce qu'on dit en classe / est-ce qu'on fait simplement que bavarder  
 62 XXX non  
 63 I alors qu'est-ce qu'on fait  
 64 Sékou on travaille  
 65 I on travaille  
 66 Aybiké on répond aux questions  
 67 I on travaille en parlant ( ? )  
 68 Sékou si des fois  
 69 XXX si mais on chuchote des fois à l'oral en parlant  
 70 I qu'est-ce que c'est cet oral  
 71 Laura un oral chuchoté  
 72 I qu'est-ce qu'on fait à l'oral  
 73 XX on chuchote  
 74 I là on peut chuchoter oui ensuite / à l'oral qu'est-ce qui se passe/ quelles sortes de travail on peut faire à l'oral  
 75 Emel xxxon a une histoire et puis lire  
 76 XX littérature et puis xxxx  
 77 I oui  
 78 X dans le xx  
 79 I alors qu'est-ce qu'on fait comme sorte de travail  
 80 Enzo quelquefois calcul rapide calcul de tête  
 81 I oui d'accord / et vous et pour les élèves qu'est-ce qu'on attend d'eux  
 82 Lémah qu'ils travaillent  
 83 I qui fassent quoi  
 84 Enzo qui zessayent déjà  
 85 I qu'ils essayent déjà et d'autres détails  
 86 Aybiké de s'améliorer  
 87 I oui /// et alors à quelles occasions vous avez la parole  
 88 XXX ben quand on lève le doigt  
 89 I quand on lève le doigt oui et / comment faites- vous alors pour parler quand vous parlez / de quoi parlez-vous ( ? )  
 89 XX du sujet du sujet par exemple des histoires  
 90 I de quel sujet par exemple  
 91 XX oh bein  
 92 Alain de c'qu'on est en train de parler  
 93 Laura les leçons  
 94 I oui les leçons  
 95 Enzo ou y en a des fois qui parlent pas du sujet  
 96 Aybiké y en a des fois qui jouent avec leur gomme  
 97 Sékou oui comme Clément D.  
 98 I ça sert à quoi à votre avis de parler à l'école Pourquoi on a besoin de l'oral et pourquoi on  
 99 XX pour apprendre  
 100 Aybiké tout le monde entend ce qu'on dit pour que tout le monde s'intéresse  
 101 I oui  
 102 I et comment on le sait ça (?) / comment ça se passe / qui peut expliquer comment ça se passe  
 103 Enzo dire pour savoir ce qu'on pense /des idées



104 I et Sékou / ça t'arrive aussi / oui // (*Sékou tousse*) / et vous parliez des débats tout à l'heure/ que se passe-t-il pendant les débats

105 Enzo et bé on raconte

106 X on parle de des choses qu'on a vues à la télé

107 Laura sur les informations qu'on a vues le soir

108 Emel les infos sur euh un peu de tout surtout sur la grippe aviaire en ce moment

109 I oui

110 X et les enlèvements

111 Enzo qui arrivent ce qui arrivent euh comment dire /dans le monde

112 I et ça a une relation avec l'école ça

113 Enzo du foot

113 XXX xxx oui non

114 Laura un jour y a eu quelqu'un qui a parlé de la grippe aviaire et puis après on a fait tout un sujet sur ça

115 I ah oui voilà / d'accord

116 Emel oui voilà

117 Aybiké quand y a quelque chose de nouveau comme la grippe aviaire en ben après on en parle

118 Laura on le marque sur un grand cahier toutes les informations et puis // mais des fois on n'a pas le temps de le faire // parce que //

119 Aybiké comme on parle beaucoup on parle beaucoup et qui (*on écrit*) les devoirs en retard euh

120 Laura d'abord on écrit les devoirs après la sonnerie parce qu'on était trop lents

121 I et est-ce que ce sont toujours les mêmes qui parlent

122 XXX euh presque

123 I ceux qui prennent la parole et pourquoi

124 Emel ben euh j'ai pas parce qu'ils ont l'habitude peut-être

125 I ils sont habitués peut-être alors comment comment elle vient cette habitude de parler

126 Aybiké ben euf

127 Emel de pas écouter le maître euh euh

128 Aybiké ben justement c'est ceux qui écoutent car eux ils savent ce que c'est souvent

129 XX ils savent ce que c'est (?)\*

130 Enzo ils parlent dans leur coin

131 I ils parlent dans leur coin

131 Sékou y en a qui jouent avec leur règle

132 I et ceux qui parlent du sujet / de ceux qui savent les réponses pourquoi ceux qui ne parlent pas ils ne les savent pas les réponses (?)

133 Aybiké si mais

133 Emel parce qu'ils écoutent pas

134 Aybiké mais parce que on continue et ils sont timides

135 Enzo y en a quelques uns qui sont timides

156 Laura y en a ils zont pas envie de répondre

157 Lémah ils préfèrent jouer

178 Enzo oui

179 Aybiké il y en a / euh ils ont peur euh qui se trompent

180 Laura oui que le maître

181 Enzo mais moi je pense il faut essayer pour savoir

182 I ah oui

183 Enzo oui parce que si on fait rien ça pour savoir

184 XX on va jamais rien savoir

185 Laura on va pas savoir la réponse

186 Enzo même si on essaie pas on euh c'est pas mieux de si on essaie pas on est ici pour apprendre si on se trompe c'est pas grave alors

187 I alors qu'est-ce que ça a comme relation avec le fait de parler (*gros soupir de Sékou*)

188 Enzo euh c'est avec le reste qu'on parle après des fois c'est dans notre coin

189 Aybiké mais le plus c'est dans notre coin qu'on parle

190 XX oui

191 I et vous parlez entre vous au travail aussi (?)

192 XX des fois oui

193 I à quelles occasions (?)

194 Laura au travail de groupe

195 Enzo on parle des fois entre nous

196 Sékou de groupe oui

197 I alors à ce moment vous faites comment quand vous parlez(?)

198 Emel ben on chuchote

199I vous chuchotez

200 Aybiké mais je crois pas qu'on chuchote trop

201 I vous faites quoi

202 Aybiké ben euf //

203 I on s'y prend comment quand on travaille ( ?)  
 204 Aybiké ben on essaye de se mettre ensemble  
 205 Enzo on essaye avec celui qu'on est  
 206 I par deux ( ?)  
 207 XX oui plus par deux oui avec son voisin  
 208 Sékou on essaie de calculer des trucs  
 209 Aybiké comme on est en table de quatre  
 210 I oui  
 211 Aybiké donc donc on se met par deux  
 212 I oui mais comment on s'y prend ( ?)  
 213 Enzo quelquefois y a des trucs à lire  
 214 I oui  
 215 Enzo quelquefois c'est par paragraphes et tout le temps il faut faire relier  
 216 Aybiké il faut relire  
 217 I oui  
 218 Enzo ou alors on travaille ou alors une fois il nous a donné une grande carte et puis  
 219 Sékou oh oui une grande carte  
 220 Enzo et puis il y avait des questions à remplir à la distance  
 221 I et comment fait-on  
 222 Enzo et il y avait une échelle Alain c'était moi et Alain Alain il s'occupait de savoir  
 l'échelle la distance et moi je m'occupais de  
 223 Aybiké en fait c'était pour  
 224 Enzo et moi je m'occupais de résoudre les questions  
 225 Aybiké c'était pour aller de Mérignac au Teich on devait aller au parc or //  
 226 Enzo au parc ornithologique  
 227 Aybiké oui voilà j'arrivais pas à le dire  
 228 Enzo et puis le maire  
 229 Aybiké et on devait  
 230 Alain et il a fermé le parc  
 231 Laura on voulait savoir la distance  
 232 Aybiké et ils ont fermé le parc parce que  
 233 Emel avec la grippe aviaire  
 234 Laura parce que ils pensaient que / y avait des risques avec la grippe aviaire  
 235

### Remarques :

Discours en parallèle des intervenants qui poursuivent leurs propos en alternance 126 –  
 194 à propos de ceux qui parlent et de ceux qui ne parlent pas  
 Interprétation contradictoire des raisons de ceux qui ont l'habitude de parler Amel /  
 Aïssata

### Corpus A. 3. 4 groupe 4

#### Transcription en saynètes

J F Mérignac

Entretien de groupe n° 4

Lieu : bibliothèque de l'école, tous autour d'une grande table, micro multi-directionnel central

Convention I interviewer

Ce corpus, étant donné sa longueur, se trouve présenté en saynètes ou séquences

Durée : 27 min 40 nombre d'échanges : 731 fréquence de 27 échanges par minute

Difficultés rencontrées: distinction des voix de Sandra et de Faustine

#### *présentation*

- 1 I vous allez d'abord commencer par vous présenter pour qu'on puisse en écoutant la bande reconnaître votre voix et connaître votre prénom. On fait le sens des aiguilles d'une montre//comme vous le souhaitez // chuchote ///Victor tu commences  
2 Victor bonjour je m'appelle Victor M. voilà  
3 Sandra bonjour je m'appelle Sandra L.  
4 Manon bonjour je m'appelle Manon L.  
5 Anthony bonjour je m'appelle Anthony L.  
6 Faustine bonjour je m'appelle Faustine M.  
7 Etienne Et moi Etienne L.

#### *ce qu'on fait en classe*

- 8 I voilà alors ce matin nous sommes ensemble parce qu'on va discuter un petit peu de ce qu'on fait à l'école par exemple  
9 Etienne oh lala  
10 Anthony ben on fait du travail  
11 I du travail voilà  
12 Victor on étudie  
13 Sandra on copie  
14 Victor on copie  
15 I on étudie on copie  
16 X euh

#### *on ne peut pas parler en classe*

- 17 Victor on fait marcher notre cerveau  
18 Manon on réfléchit  
19 I on réfléchit  
20 Etienne en général ce que n'aiment pas les enfants  
21 XXX rires  
22 I ah bon pourquoi  
23 Etienne parce que c'est pas bien j'aime pas  
24 I pourquoi  
25 Etienne parce que j'aime pas / de réfléchir / ça m'énerve  
26 I qu'est-ce qui t'énerve  
27 Etienne de réfléchir  
28 I ah de réfléchir  
29 Anthony et on peut pas parler en classe c'est énervant  
30 I on peut  
31 Anthony on peut pas parler en classe des fois  
32 Sandra on peut chuchoter  
33 I tu ne parles jamais  
34 Anthony ben si mais/ il maître / il nous fâche  
35 I et quand il se fâche vous parlez de quelle façon  
36 Anthony à voix haute et puis des fois quand tout le monde chuchote  
37 I quand vous bavardez surtout  
38 Anthony oui  
39 X oui quand  
40 I mais autrement est-ce qu'il y a l'interdiction de parler en classe  
41 XXX oui non non

42 Sandra à part quand on fait des exercices

***qu'est-ce qui n'est pas la même chose quand on bavarde pas***

43 I alors ça et alors du coup qu'est-ce que c'est là /est-ce que c'est la même chose quand vous bavardez

44 Faustine ben non

45 XX non

46 I qu'est-ce qui est différent alors

47 Manon ben alors c'est pour répondre aux questions

48 I c'est pour répondre aux questions

49 Victor c'est pour mieux se concentrer

50 I c'est pour se conc/ qu'est-ce qui te permet de mieux te concentrer

51 Victor et bé de pas parler

52 Etien. les neurones

53 I Ah de pas parler

54 Etienne ah

55 I et toi qu'est-ce que tu voulais dire

56 Etienne non rien

57 I tu n'es pas forcément d'accord c'est possible

58 Etienne non j'ai pas /// (ou j'sais pas ?)

59 I bon alors on va essayer de voir comment euh on peut tout à fait parler en classe / et que ce ne soit pas du bavardage

***parler sans que ce soit du bavardage (bis)***

60 Victor comme ça *chuchoté*

61 I vous faites des choses qui s'appelle souvent des du travail à l'oral

62 XXX oui

63 Etienne non là on fait un machin littéo là (*Littéo livre utilisé en classe*)

64 I oui alors là ce matin

65 XX et on était à deux

66 I oui vous avez fait du travail à l'écrit

67 Victor ui mais sinon alors

68 I mais quand est-ce que tu utilises euh la parole pour travailler

69 Anthony les poésies

70 I alors par exemple pour les poésies

71 Sandra alors quand on lève la main on a la parole

72 Manon quand on a

73 Victor quand on est quand on fait du travail à l'oral par exemple corriger les devoirs à l'oral

74 I c'est à dire // oui

75 Manon quand on corrige les devoirs

76 I quand on corrige les devoirs

77 Victor ou sinon les tables de multiplication

78 I les tables de multiplication

79 Anthony ou des fois des fois quand on est puni il nous envoie copier un texte et après y nous enfin en fin on doit le lire devant toute le classe

80 Manon il nous fait le réciter

81 I oui d'accord

82 Victor j'en parle mais je l'ai encore jamais fait

83 Sandra devant le tableau

84 Sandra des fois il nous met dehors

85 I oui / bon alors là je ne parle pas des punitions que le maître vous donne mais vous quand vous parlez en classe comment vous vous y prenez et ce que ça veut dire pour vous si c'est facile

***comment vous vous y prenez***

86 Victor ben

87 Etienne ben pour parler avec les autres

88 I alors il va falloir que chacun parle à son tour l'un après l'autre autrement on arrivera pas à s'écouter

89 Victor on s'y prend souvent en euh derrière le dos du maître hein parce que si on veut parler fort ou à quelqu'un c'est souvent comme ça qu'on fait / parce que sinon // on a une punition voilà

90 I bon alors ça c'est le côté de parler pour bavarder

91 Victor oui

92 I moi je parle du parler qui sert à travailler

93 Victor aaah

94 I quand on vous permet de parler parce que ça fait partie du travail des élèves

***quand on fait des exposés***

95 Anthony quand on fait des exposés  
 96 I alors on fait par exemple des exposés/ et alors comment cela se passe-t-il  
 97 Anthony alors en fait on est sur une table  
 98 I mum hum (*acquiescement*)  
 99 Anthony et puis on écrit au tableau et on dit les noms tout ça  
 100 I oui / et qu'est-ce que  
 101 Victor on explique aussi  
 102 I on explique et pourquoi on fait un exposé  
 103 Victor pour mieux comprendre les choses  
 104 Anthony pour apprendre des choses aux autres  
 105 I oui  
 106 Victor et pour montrer sa passion peut-être  
 107 I oui  
 108 Faustine pour s'instruire pour nous faire plaisir  
 109 I pour s'instruire pour vous faire plaisir  
 110 Anthony pour faire plaisir au maître aussi  
 111 I pour faire plaisir au maître aussi et quand vous parlez  
 112 Etienne pour apprendre à parler  
 113 I et de quelle façon

***parler de quelle façon***

114 Victor ben ou parle len/te/ment et distinctement  
 115 I pourquoi ne parle-t-on pas à ce moment là comme on parle d'habitude  
 116 Victor parce que sinon tout le monde comprend rien si on// a du mal à comprendre  
 117 Sandra le maître il va nous redire de parler correctement  
 118 I et qu'est-ce que ça veut dire parler correctement  
 119 XX articuler  
 120 I articuler  
 121 Victor parler avec les bons mots  
 122 I parler avec les bons mots/ qu'est-ce que c'est les bons mots  
 123 Victor eh bé pas dire gavé  
 124 Manon pas dire / les mots familiers (*raucité de la voix ou pause ?*)  
 125 I pas dire des mots familiers  
 126 Victor ni des gros mots

***autres moments où on se sert de la parole***

127 I ni des gros mots oui et ensuite est-ce qu'il y a d'autres moments où vous vous servez de la parole pour travailler  
 128 Manon oui  
 129 Victor quand ou travaille à deux  
 130 I alors comment ça se passe quand y a quelque chose à dire à ce sujet / alors Sandra  
 131 Sandra on chuchote  
 132 I dans ce cas- là on chuchote //// et comment cela se passe-t-il  
 133 Faustine ben des fois on fait pas attention et on parle fort  
 134 I mumhum  
 135 Victor et après le maître il nous gronde  
 136 I oui alors ça on va le remettre de côté parce que ça ce n'est pas ce qui vous sert à travailler  
 137 XX oui  
 138 I c'est les limites que vous ne devez pas dépasser voilà / alors ensuite qu'est-ce que tu aurais à dire sur le travail à deux // rien  
 139 Faustine non rien  
 140 I ça se passe comment  
 141 Faustine Ah (*geste de présentation de la main qui peut signifier je ne sais pas*)  
 142 Victor très bien/ plutôt bien  
 143 Anthony non pas vraiment  
 144 Sandra des fois parce que  
 145 I non pas vraiment vous pouvez préciser un petit peu  
 146 Anthony parce que parce que y en a qui se mettent avec des copains / alors euh après ça fait du bruit  
 147 Sandra et ils disent toute fort et  
 148 I pourquoi ça fait du bruit en discutant  
 149 Faustine parce ce que comme ils sont copains bein euh  
 150 XXX xxx  
 151 Faustine comme par exemple Soufiane et Sekou  
 152 Sandra ils vont commencer à bavarder  
 153 I à bavarder d'autre chose  
 154 Victor oui à bavarder d'autre chose

155 Faustine ou ne pas faire le travail ils vont s'amuser  
 156 I et alors est-ce que ça peut vous arriver d'être avec quelqu'un qui est votre ami et avec lequel vous arrivez à travailler  
 157 XXX oui / oui moi oui  
 158 I bon alors c'est pas tout le temps si on vous écoute on a l'impression que ça va jamais bien donc dans le cas où ça va bien / comment cela se passe-t-il (*en riant*)  
 159 XXX (*surprise puis*) rires  
 160 X et bien /assez bien  
 161 Victor et bien on travaille à deux

#### *à deux*

162 I comment s'y prend-on pour travailler à deux  
 163 Sandra des fois on n'est pas d'accord (*changement de voix, position repliée sur elle-même, main devant la bouche*)  
 164 I alors oui  
 165 Victor alors on cherche on se met d'accord sur la meilleure solution  
 166 I et alors comment on fait justement pou  
 167 XXX et bien on relit on relie on refait  
 168 Victor on refait des calculs  
 169 Sandra on ressaye de calculer  
 170 I on relit on essaye de recalculer  
 171 Victor on relit on refait///  
 172 Anthonyon doit le décider /  
 173 I vous devez le décider alors  
 174 Etienne on fait un vote  
 175 I comment vous y prenez vous pour faire ça  
 176 Anthonyben on donne chacun nos idées puis on essaie de faire un truc avec  
 177 I avec / alors ça se passe comment ce truc avec ///*(soupir de Manon)*  
 178 Sandra béééé  
 179 Faustine ben on assemble nos idées  
 180 I tu assembles les idées  
 181 Victor et ça fait / une nouvelle idée (*sur le ton du gag de la découverte et avec un geste partant de la tête pour arriver bras écartés vers le haut*) ééé (*rires*)  
 182 I alors ça peut faire une nouvelle idée est-ce que c'est toujours comme ça  
 183 XXX non non xxx  
 184 I alors qui voudrait rajouter // tu veux rajouter quelque chose  
 185 Sandra ben  
 186 I quand les idées ne peuvent pas toujours  
 187 Anthonyben on fait  
 188 Victor des fois on cherche après on trouve qui est fausse / et après on la jette à la poubelle un peu  
 189 I alors ça veut dire qu'on est arrivé à faire quoi  
 190 Faustine on la met de côté  
 191 Etienne on la cherche (*gestes de froisser et de jeter à la poubelle*) beerk  
 192 Anthony autrement que ce que je fais avec mon copain des fois on écrit chacun notre texte et puis après  
 193 Faustine on essaye d'assembler  
 194 Anthony oui voilà  
 195 I on essaie d'assembler c'est à dire on va faire comment / pour euh assembler  
 196 Anthonyben on va lire chacun notre notre enfin  
 197 I oui  
 198 Anthonynotre truc  
 199 I oui  
 200 Anthonyet puis // on va dire que qu'est -ce qu'est-ce qu'on aime bien dans l'autre //  
 201 I mmm  
 202 Anthonyet l'autre également /  
 203 I mmm  
 204 Anthony et ensuite on va essayer de couper  
 205 I mm  
 206 Sandra ou autrement on prend des traces d'un groupe et de l'autre aussi  
 207 Victor oui mais après c'est difficile parce que si c'est pas du tout euh en rapport  
 208 I aah  
 209 Anthonynon mais sauf que c'est sur le même sujet mais  
 210 I oui  
 211 Anthonymais chacun par exemple  
 212 I mais justement qu'est-ce qui faut faire après du moment qu'on prend d'un côté  
 213 Anthony ben par exemple si on parle sur la vie euh sur la vie /

214 I oui  
215 Anthony quelqu'un a écrit sur la vie et l'autre aussi  
216 Victor mais si  
217 Anthonyon prend chacun son texte  
218 Victor si y en a un sur la vie des mammifères et l'autre sur la vie des poissons  
219 Anthonynon mais non non y a pas de ça non là y / c'est de la nature / tout ça  
220 I alors non il faut quand même tu dis qu'il y ait des points communs  
221 Victor oui  
222 I pour qu'on puisse arriver à  
223 Anthonyoui parce qu'autrement  
224 Sandra arriver à s'entendre  
225 Anthonyon va pas parler de la baleine et puis du poisson rouge  
226 XXX (*ricanements*) hi  
227 XXX ben oui autrement  
228 Etienne ça sert à rien  
229 I qui a quelque chose à dire justement dans ces échanges par deux / ça se passe de la même façon pour toi (*s'adressant à Manon*)  
230 Manon // moui (*avec moue en plus avant et après*)  
231 I oui / tu as des choses à redire par rapport à ça  
232 Manon / non  
233 I et comment t'y prends-tu // (*soufflements des autres*) ça se passe comment généralement (*en regardant Faustine*)  
234 Faustine bien (*Etienne vient de faire un geste de la main devant les yeux de Manon comme s'il voulait contrôler qu'elle voyait ou ne dormait pas, Manon lui pince la cuisse sous la table*)  
235 Etienne Aïe  
236 Anthonymoi tout dépend avec qui je me mets  
237 Victor moi souvent c'est moi qui ait la bonne réponse (*rires*)  
238 Faustine souvent tout le temps oui  
239 I Etienne et pour toi comment cela se passe-t-il  
240 Etienne j'sais pas (*hausse les épaules*)  
241 I tu sais pas (*signes de Victor du visage et de la tête qui indiquent non, compris par moi comme tu as tort puis haussement des épaules de Victor, Etienne détourne la tête et de moi et de Victor et s'appuie sur son coude, la main sur sa paume : il me tourne le dos ; brouhaha en sourdine des autres 5 secondes*)  
242 Sandra des fois on demande au maître laquelle est mieux et après il nous dit

**des fois le maître il se trompe**

243 Victor parce que des fois le maître il se trompe / et il met euh des répon / il met des questions où il n'y a pas de réponse // où on peut pas trouver la réponse avec le texte en gros (*rires d'Etienne*)  
244 I et alors comment ça se passe dans ce cas-là  
245 Etienne on cherche dan s le dictionnaire  
246 Manon dans un autre texte  
247 I on cherche dans un autre texte ça arrive souvent ça que les réponses soient pas dans le texte  
248 XXX oui  
249 Victor oui par exemple là on a travaillé sur le moteur à explosion il nous avait mis des flèches pour dire où c'était / et y avait une partie qui s'appelait la chambre on devait le mettre on devait le mettre la chambre / mais //  
250 XXX ça y était pas  
251 Victor il y était pas marqué dans le texte  
252 Anthony si on n'y connaît rien  
253 Etienne pareil pour le piston  
254 Manon oh moi j'y connais pas  
255 XXX xxx  
256 I et après vous êtes arrivés à trouver  
257 XXX oui ben oui (*Etienne s'affale sur la table, couché sur ses bras*)  
258 Victor parce qu'il nous l'a dit  
259 Victor il nous l'a dit qu'il s'était trompé  
260 Sandra on l'a corrigé à l'oral

**l'oral ça sert à corriger**

261 I on l'avait corrigé à l'oral donc tu dis l'oral ça sert à corriger aussi par exemple  
262 Anthonypas tout le temps  
263 I alors comment ça se passe ah pas tout le temps  
264 Anthonyoui

265 I alors comment ça se passe quand on ne corrige pas à l'oral  
266 Victor ou sinon à l'écrit  
267 Manon des fois le maître il va au tableau des fois c'est des enfants  
268 I et alors comment ça se passe  
269 Anthonyil nous pose des questions  
270 Faustine il nous interroge on va au tableau  
271 I oui alors on fait comment  
272 Sandra des fois on doit expliquer comment on fait euh  
273 I et alors ça se passe comment quand on doit expliquer (*rires de Victor*)  
274 Faustine on va devant le tableau et on dit comment on a trouvé  
275 X ce qu'on a trouvé  
276 I oui comment on a trouvé  
277 Victor on va devant le tableau et on explique  
278 I oui alors ça Etienne tu arrives à le faire  
279 Etienne Je sais pas  
280 Victor oui tu arrives à le faire  
281 Sandra il a pas entendu xxx  
282 I oui tu sais très bien que tu y arrives / et tu peux dire comment ça se passe quand tu as  
besoin d'expliquer quelque chose (*rires d'Etienne*)  
283 I tu utilises quoi / pour expliquer aux autres  
284 Anthonyil utilise sa langue déjà (*reprise des rires en fou-rire jusqu'en 292*)  
285 I oui qu'est-ce que tu fais alors  
286 Victor des mots  
287 I des mots et quels mots choisissez-vous  
288 Manon ben des mots  
289 Manon n'importe lesquels  
290 Sandra des mots où on peut se servir  
291 I oui alors les mots dont on peut se servir ça veut dire quoi pour ces mots là  
292 Sandra qu'on peut dire une phrase / si on doit enlever quelques mots ou on d'en prendre / et qu'on  
essaie de les rajouter ou de les enlever  
293 I et pourquoi tu vas essayer de rajouter ou d'enlever des choses / mais c'est très  
intéressant ce que dit Sandra (*I regardant Etienne et Anthony*)  
294 Sandra parce qu'on a besoin de euh  
295 Victor de modifier le texte  
296 I on a besoin de modifier ce qu'on dit et pourquoi il y a des moments où on a besoin de  
modifier ce qu'on dit  
297 Victor parce qu'il faut que ça soit toujours mieux  
298 I alors c'est dans l'idée de vouloir am  
299 Sandra c'est parce que le maître il le demande  
300 I il le demande parce qu'il se passe quoi  
301 Victor parce que c'était pas dit c'était pas bien  
302 I ah tu te rends compte  
303 Sandra autrement si c'est pas toi  
304 Etienne on te le dit  
305 I voilà  
306 Anthony des fois ça veut rien dire  
307 I oui et alors  
308 Anthonyben alors faut recommencer  
309 Sandra on essaie de rajouter des mots  
310 I on essaie de rajouter des mots qui veulent  
311 Sandra dire un sens  
312 I qui veulent dire un sens  
313 Victor mouais c'est vrai parce que si on met si on met une phrase le la i grec i ça veut rien  
dire  
314 I non mais est-ce que ça arrive ça  
315 XXX non (*unanime*)  
316 I donc là tu caricatures, tu donnes un exemple extrême  
317 Etienne tu caricatures (*déformant ses traits de visage*) hein ff  
318 I ça veut dire que tu exagères comme fait Etienne en ce moment  
319 Victor oui mais parce que c'est vrai euh dans quelque chose qui ne parle pas du tout de la  
politique qui parle de la nature on dit anticon/ti/tu/tionn/ellement be/euh//  
320 I et ça vous arrive ça des fois de mettre des mots qui n'ont rien à voir avec le euh  
321 Victor quelquefois oui  
322 I avec le sujet dont vous parlez  
323 XX ça dépend des fois quelquefois oui  
324 I pourquoi ça peut arriver ou  
325 Victor c'est des erreurs d'étourderie ou si on est mal réveillé



326 I ah voilà ça peut arriver  
 327 Anthonyou qu'on est fatigué  
 328 I oui ça se peut  
 329 Victor ou sinon on a mal au ventre  
 330 Anthony ou comme Etienne là (rires)  
 331 I et alors ensuite euh vous avez parlé du travail à deux est-ce que cela vous arrive de travailler autrement qu'à deux

**autres occasions de parler qu'à deux**

332 Victor oui tout seul  
 333 X à quatre  
 334 I à quatre alors à quatre (Etienne pouffe)  
 335 Victor non non  
 336 XX en groupe quatre à quatre  
 337 I oui en groupe oui quatre cinq ça dépend  
 338 Anthonydes fois  
 339 Sandra des fois quand on pense qu'on y arrive on se met tout seul  
 340 Victor et des fois aussi on travaille tout seul  
 341 I alors on va parler du travail tout seul ou à quatre alors qu'est-ce que vous choisissez  
 342 XX à quatre  
 343 I alors à quatre  
 344 Etienne à tout seul  
 345 I alors après on parlera du travail tout seul

**travail à quatre**

346 Victor mais à quatre on l'a pas beaucoup fait  
 347 I alors comment alors vous essayez de vous souvenir hein de ce que vous avez fait  
 348 Manon ça fait longtemps  
 349 I comment ça se passe  
 350 Victor par contre quand on travaille à quatre  
 351 Sandra par contre quand on travaille à quatre y a beaucoup de disputes  
 352 Anthonyla maître il nous sépare  
 353 Victor en a beaucoup ils  
 354 I pourquoi il se trouve qu'il y a des disputes  
 355 XXX xxx  
 356 Sandra parce que y en a qui ont pas les mauvais  
 357 Victor parce qu'il y a des mauvais caractères aussi  
 358 Sandra y en a qui zont pas le même sens qui ont plus de mots et on parle de plus en plus  
 359 I ah  
 360 Faustine en plus y en a qui zarrive pas  
 361 I pourquoi tu dis y a pas le même sens on n'arrive aps à  
 362 Sandra ben parce que à quatre on parle  
 363 Anthony tous en même temps  
 364 I attends  
 365 Sandra on parle beaucoup  
 366 I vous faites la même chose là maintenant alors il faudrait mieux arriver à s'organiser parce qu'autrement moi je ne vais rien arriver à comprendre en rentrant à la maison  
 367 Manon vas-y  
 368 Anthonymais en fait quand on était quatre on était avec tous nos copains quoi / alors on discutait beaucoup  
 369 I d'autre chose que du travail qui était à faire  
 370 Anthonyoui  
 371 Victor oui mais exemple quand il nous met à quatre le maître quand il nous met à quatre des fois / on a des opinions complètement différentes donc c'est très difficile après carrément y a des fois ça finit en cris hein  
 372 Etienne crise de larmes  
 373 I alors qu'est-ce qui s'est passé à ces moments là  
 374 Victor et be le maître il dit ouais i crie  
 375 I ça s'appelle comment là quand on/ personne n'arrive à se mettre d'accord / et que  
 376 Victor une / embrouille  
 377 I oui une embrouille ou  
 378 Sandra une dispute  
 379 I un conflit  
 380 Etienne y a celui qui crie dessus et puis on peut plus s'entendre

**travail à quatre**

381 I et alors qu'est-ce qu'il y a des façons de pouvoir éviter ça

382 XX oui ben oui  
383 Victor parce que des fois des fois il faudrait dire que l'autre il a raison  
384 Faustine ou des fois lui parler  
385 X ou même s'il a tort  
386 X faudrait parler  
387 I parler  
388 Manon une fois à la fois  
389 I un à la fois  
390 Anthony s'il a parlé bein s'il est content bein le laisser  
391 I oui  
392 Victor mais si on n'est pas d'accord on peut on peut dire on peut dire au maître qu'on a des idées différentes et qu'on veut qu'on peut pas se mettre d'accord donc on travaille pas en groupe  
393 Sandra mais aussi y a je veux dire des fois euh on se met à quatre mais / le maître il choisit qui se met à quatre parce qu'il sait qu'il va y avoir des disputes  
394 Manon dans la classe y a des tables qui sont à quatre et bein on se met comme ça  
395 Etienne blabla bla (*très doucement*)  
396 Victor ou a deux  
397 I et alors quand quelqu'un parle qu'est-ce qu'on pourrait faire pour justement pour éviter même si on n'est pas d'accord / même si on n'a pas le même avis  
398 Victor on se remet tout seul  
399 I que ça puisse quand même avancer un petit peu  
400 Victor et bé ou alors ou sinon alors on écrit sur un papier comme ça et on le montre comme ça parce que  
401 I non mais alors là  
402 Victor parce que ça met longtemps  
403 I là oui ça met plus de temps mais euh est-ce qu'on peut trouver un moyen de parler  
404 Anthony on écrit chacun xx  
405 I un moyen de parler  
406 Anthony on peut  
407 I sans justement dire on n'est pas d'accord et puis c'est tout  
408 Sandra le maître soit il nous sépare soit il nous euh à deux  
409 I bon alors on va dire à deux là ça dépend pas de la même chose comment peut-on faire quand on est quatre qu'on est pas franchement d'accord là on peut parler chacun son tour ensuite quand on parle  
410 Manon prendre des notes  
411 I prendre des notes pour quoi faire  
412 Victor bein pour après rassembler  
413 I pour arriver à rassembler et ça tu dis ça c'est la meilleure idée ce serait d'arriver à rassembler tout le monde  
414 Manon autrement  
415 I autrement tout le monde n'est pas d'accord/ ensuite  
416 Sandra autrement on prend des notes et après chacun dit à son tour et parès on essaie de rassembler tout pour voir si  
417 Anthony à toi  
418 Manon non mais moi j'ai pas  
419 Victor bein si non  
420 I oui  
421 Victor non si y en a un qui dit OK ou je suis pas d'accord  
422 Anthony je suis pas d'accord moi  
423 I et alors qu'est-ce qu'il faudrait faire / tu lui dis  
424 Anthony et bein moi je je trouve que euh ben que dire chacun de faire ce qu'il dit  
425 I et alors pour arriver à a ce que ça on ne reste pas que sur les idées des autres qu'est-ce qui serait possible de faire  
426 Manon ben changer de sujet  
427 I changer de sujet carrément changer de sujet mais la demande du maître c'est pas forcément de changer de sujet c'est loin de changer de sujet  
428 Victor mais non parce que y peut y avoir on peut faire un travail par exemple sur un  
429 Manon la proposition  
430 Victor sur un élèveur (*Anthony fait un geste de la main*)  
431 I oui  
432 Anthony on l'écrit sur l'ordinateur  
433 I alors ça ça n'est plus Mettre / faire quelque chose en parlant hein / comment on pourrait trouver des solutions de parler pour que justement même si on a pas les mêmes avis on puisse quand même faire quelque chose  
434 Sandra bein autrement on prend une phrase de chaque  
435 I alors ça c'est ce qu'on a dit qui serait  
436 Faustine texte

437 I se mettre finalement / choisir/ mais comment on ferait pour choisir pour faire quelque chose  
 438 XXXX tout le monde dit  
 439 Faustine tout le monde dit son texte et puis après on essaie de le rassembler  
 440 I oui  
 441 Anthony on vote pour le mieux  
 442 Victor oui  
 443 I qu'est-ce que tu en penses toi Etienne / il t'est déjà arrivé des situations comme ça / non / comment ça se passe quand toi tu te rends compte qu'il y a des situations comme ça  
 444 Victor il laisse  
 445 I ça finit pas par un désaccord d'après toi / vous arrivez à trouver quoi / quoi  
 446 Etienne j'sais pas  
 447 I quelque chose /  
 448 Etienne oui  
 449 I et ça se passe comment est-ce que tu as une petite idée  
 450 Sandra oui y en a qui se sépare du groupe  
 451 Victor ou sinon  
 452 Faustine y en a ils donnent des avis et puis après  
 453 I on donne des avis et puis après  
 454 Victor ou sinon y en a un qui dit OK vous avez raison  
 455 I et comment ça peut se passer que tout d'un coup on dise à quelqu'un OK tu as raison  
 456 Victor et bé il a bien réfléchi et maintenant il s'aperçoit qu'il a pas raison  
 457 Manon non  
 458 I et alors pourquoi ça s'est passé comme cela  
 459 Anthony autrement vu que vu que on n'a plus d'imagination on n'a plus rien à dire et il laisse les autres avoir raison  
 460 Sandra autrement on pourra jamais commencer notre texte alors euh  
 461 Faustine autant qu'on soit d'accord  
 462 I donc y en a qui abandonnent  
 463 Anthony c'est un peu la lutte quoi gladiateurs

#### *travailler ensemble*

464 Faustine ou alors des fois on fait on peut faire des votes et de celui qui a raison  
 465 I qu'est-ce que vous pouvez faire pour que quelqu'un comprenne et soit vraiment en accord avec vous  
 466 Anthony on lui tape sur la tête (*rires*)  
 467 Victor non  
 468 I je ne crois pas que ce soit possible en classe  
 469 Victor on essaie de le persuader de le persuader  
 470 I alors comment on fait quand on veut persuader quelqu'un  
 471 XX on explique  
 472 I on peut lui expliquer  
 473 Anthony j'insiste  
 474 I on peut insister  
 475 Victor non on peut faire avec des jolis mots un peu alors l'autre il va dire oh ah peut-être peut-être peut-être (*très humoristique, jouant sur des effets, rires*)  
 476 Sandra bien le faire  
 477 Anthony simplement ben quoi  
 478 I là il exagère mais ça donne un peu une petite idée qu'est-ce qu'il essaie de dire d'une autre façon  
 479 Anthony euh je sais pas peut-être qu'il est fatigué  
 480 I non non bon alors est-ce qu'il y a d'autres /par contre par contre vous vouliez parler du travail quand vous êtes tout seul

#### *travailler seul*

481 Etienne oui oui oui  
 482 I est-ce que tout seul parler vous sert  
 483 Etienne non  
 484 XX oh si  
 485 I alors expliquez  
 486 Victor y en a des fois  
 487 I chacun votre tour alors on va commencer par Etienne parce qu'il n'a pas encore beaucoup parlé et puis que tu voulais parler du travail que vous faisiez tout seul  
 488 Etienne bein moi je réfléchis dans ma tête je parle dans ma tête  
 489 I alors explique –nous comment ça se passe  
 490 Etienne bein euh bein je lis le texte après je réfléchis à la question et  
 491 Manon il relit

492 Etienne et en fait je parle pas euh blabla bla en fait  
 493 I ça ne se voit pas c'est ça que tu veux dire  
 494 Anthony mais comment y fait  
 495 I qu'est-ce qui se passe pour toi c'est très intéressant ce qu'il essaie de nous expliquer là  
 496 Etienne ce qui se passe quoi  
 497 I tu dis ça se voit pas que tu parles en réalité tu n'as pas les lèvres qui bougent  
 498 Etienne non  
 499 I on ne t'entend pas mais  
 500 Faustine dans sa tête  
 501 I il réfléchit quand même  
 502 Anthony parce que moi quand  
 503 Etienne je bouge dans mon cerveau  
 504 Manon oh lala  
 505 I tu sens que ça bouge dans ton cerveau  
 506 Etienne non non non non  
 507 Anthony moi j'aime pas parler euh à l'oral comme ça  
 508 Etienne oui moi aussi je préfère parler  
 509 Victor parce que sinon tous les autres vont entendre  
 510 I tu les laisses parler pourquoi  
 511 Etienne parler dans ma tête  
 512 I oui tu préfères parler dans la tête et Etienne pourquoi c'est quelque chose que tu préfères

***ne pas parler en public***

513 Etienne parce que je n'aime pas parler comme ça  
 514 Anthony peut-être  
 515 I c'est le fait d'être devant du public  
 516 Etienne oui  
 517 I et tu penses que c'est lié à quoi  
 518 Etienne je sais pas  
 519 Anthony au trac  
 520 I à la crainte de te trouver en face du monde  
 521 Etienne je sais pas  
 522 Sandra ou de se moquer  
 523 I tu as peut-être / qui se moque  
 524 Manon bein les autres  
 525 Faustine y en a qui sont bêtes dans la classe et quand on va devant le tableau qui se moquent  
 526 Anthony qui te chopent  
 527 I et ça te met mal à l'aise / ça peut mettre mal à l'aise d'autres personnes  
 528 Manon ou c'est énervant  
 529 Sandra des fois c'est qu'on n'a pas juste alors alors on n'a pas de envie de le dire devant tout le monde  
 530 I oui  
 531 Victor des fois mais il y a des fois des gens qui bavardent ça m'énervé et qui veulent me demander des choses pour dire des réponses alors (*ce propos fait réagir les autres, on tousse, glousse, soupire*)  
 532 I mais là on parle de travail oral pas de / on parle de est-ce que euh parler te sert euh quand tu travaille tout seul  
 533 XXX non  
 534 I bon alors Etienne dit non et toi tu dis oui  
 535 Manon non j'ai rien dit là  
 536 I tu viens de parler là  
 537 Manon de quoi  
 538 I de ça  
 539 Manon oui mais je parle pas à l'oral  
 540 I oui alors Anthony  
 541 Anthony oui

***travailler seul et se parler***

542 I quand tu travailles tout seul est-ce que ça t'arrive de parler comme te l'expliquait  
 543 Anthony dans mon cerveau  
 544 I comme nous l'expliquait Etienne  
 545 Anthony euh oui // même souvent  
 546 I même souvent / tu peux nous en dire un peu plus  
 547 Anthony ///  
 548 I c'est un peu compliqué  
 549 Anthony non non non non là faut que je cherche (*ouvre grand les yeux*)

550 I ça te surprend  
 551 Anthony faut que je cherche  
 552 I et bien réfléchis/ on te laisse un petit moment  
 553 Anthony oui  
 554 Victor des fois  
 555 Anthonytu peux nous en dire plus (*rires de tout le monde*)  
 556 Sandra moi ça m'arrive des fois parce que j'ai besoin de réfléchir parce que si on n'a pas le droit / de feuille ou de cahier d'essai et bein euh s'il nous dit de penser et bein euh on réfléchit  
 557 I et ça se passe comment  
 558 Sandra ben des fois euh quand je réfléchis c'est comme si j'entendais parler  
 559 Manon des fois quand on n'y arrive pas on va voir le maître  
 560 I oui  
 561 Faustine ça c'est le plus simple (*très faiblement*)  
 562 Victor (*sur le ton de la confiance*) moi en fait / c'est comme si / en fait / y avait une moitié de moi-même qui me parlait à moi-même (*rires*)  
 563 Anthonyalors là ça fait tout xx comme p'tit oeuf  
 564 Etienne oulala  
 565 I écoutez-le  
 566 Victor c'est vrai j'ai l'impression que c'est mon cerveau qui me parle  
 567 Manon heu / il a pas de bouche ton cerveau  
 568 Anthony et qu'est-ce que tu en sais  
 569 I attends attends  
 570 Etienne (*se grattant le dessus de la tête*) ben je t'entends  
 571 I est-ce que tu peux nous donner un exemple ou expliquer ça pour qu'on puisse mieux te comprendre  
 572 Anthony drôle de cerveau  
 573 Victor alors des fois quand il y a un problème je me demande (*changement de voix*)alors qu'est-ce que c'est ça euh ça fait combien ça (*retour à la voix habituelle*) et l'autre il dit (*changement de voix, mais encore différente*)et mais pose-là (*retour à la voix habituelle*) ah OK (*rires*)  
 574 Etienne moi la voix elle me fait jamais ça  
 575 Victor pourtant des fois j'arrive pas à les faire alors après je cherche je cherche (*deuxième voix*)et voilà je l'ai (*rires*)  
 576 I alors qui a été des fois dans la même situation / que euh Victor  
 577 Manon moi juste une ou deux fois  
 578 I juste une ou deux fois et ça t'a servi tu penses  
 579 Manon euh oui  
 580 I oui ça t'a aidé de pouvoir faire ça  
 581 Etienne moi je sais pas souvent je trouve directement  
 582 Anthony moi souvent j'i le cerveau à l'envers qui se retourne  
 583 Manon parce que c'est des calculs faciles  
 584 Faustine ça dépend  
 585 I tu penses que c'est parce que c'est facile  
 586 Etienne j'sais pas  
 587 Victor mais des fois c'est pas facile  
 588 I est-ce qu'il y a des moments c'est difficile de / parler  
 589 XX oui  
 590 I alors // est-ce qu'on peut avoir un e petite idée / qu'est-ce que c'est ça d'où ça vient  
 591 Anthonyc'est quand on connaît pas le texte que c'est un peu dur  
 592 I mm  
 593 Sandra parce qu'on peut pas le retenir tout d'un coup  
 594 I oui  
 595 Anthonyparce qu'il est trop long des fois  
 596 I oui  
 597 Faustine on est obligé de l'avoir à côté de nous pour faire l'exercice  
 598 I c'est embêtant ça  
 599 XX non  
 600 I non / mais quand on dit pour parler  
 601 Anthonycomment ça  
 602 I parce que là je crois que vous parler de travailler avec des textes  
 603 Anthonyoui  
 604 I mais qu'est-ce est-ce qu'il y a des moments c'est difficile de prendre la parole pour / pour dire dire quelque chose  
 605 Victor oui  
 606 XX oui

**qui le maître interroge**

607 Faustine oui parce qu'il y a souvent les mêmes qui euh le maître il interroge souvent les mêmes

608 Victor aussi des fois  
609 Faustine comme Victor  
610 Victor y a des fois / on lève le doigt et bé le maître on a l'impression qui ne qui ne nous voit pas  
611 Faustine si mais  
612 Victor si il nous voit mais il ne nous interroge pas  
613 Faustine il ne nous interroge pas  
614 Anthony on dirait qu'il y a un œil enfin il se retourne directement pour pas qu'il nous qu'il nous interroge  
615 I et alors comment cela se passe là à votre avis  
616 Sandra et bein xxx là faut aller le voir  
617 Anthony ça nous énerve moi parce que on est en surchauffe et bein poufff  
618 Victor et après on va le voir  
619 Sandra des fois il interroge jamais  
620 I il vous interroge jamais  
621 X ça dépend qui  
622 I pourquoi tu dis ça dépend essaie d'expliquer  
623 Manon y en a qui font les idiots alors le maître il sait qu'ils vont répondre une bêtise alors il l'interroge pas  
624 Faustine comme Soufiane  
625 XX oui comme Soufiane  
626 Manon alors le maître il les interroge pas  
627 Faustine oui mais il l'interroge jamais parce que  
628 Victor moi il m'interroge jamais  
629 Faustine oui mais des fois elles sont vraies justes  
630 Victor oui mais des fois il l'interroge Soufiane  
631 Sandra mais des fois il dit on non pas toujours les mêmes et c'est pour ça qu'il est obligé de les interroger parce qu'il va pas laisser lever le doigt pendant longtemps  
632 I sans arrêt  
633 Sandra oui  
634 I pour ne jamais être interrogé  
635 Sandra oui  
636 I donc tu penses que le maître il finit quand même par interroger et  
637 Sandra oui  
638 Manon si si on si on trouve pas la réponse avant  
639 Sandra aussi si ceux si ceux qui trouvent pas la réponse ceux-là qui trouvent la réponse bein lui il préfère que les autres qui trouvent pas la réponse et bein qu'ils essaient de deviner  
640 Victor de réfléchir  
641 I de réfléchir il fait quoi alors à ce moment là  
642 Anthony quand c'est comme quatre (?) lois d'or  
643 Victor quand c'est tous les jours le même les autres ils réfléchissent pas  
644 I ah d'accord

***ceux qui ne lèvent pas le doigt***

645 Faustine en fait il prend ceux qui ne lèvent jamais le doigt / et il leur demande euh  
646 Victor en fait et il leur demande des fois y en a qui réfléchissent pas qui attendent que les réponses tombent  
647 Faustine oui voilà  
648 I c'est vrai ça peut arriver ça  
649 XX oui non  
650 M il préfère prendre plutôt ceux qui zarrivent pas trop à à à trouver la réponse  
651 I et pourquoi  
652 Faustine ils parlent pas beaucoup xxxx pour les aider  
653 I pour les aider pour qu'ils puissent réfléchir  
654 I et comment on sait qu'il va les aider ou comment ça se voit que c'est de l'aide  
655 Faustine bein parce qu'il va leur expliquer  
656 I il va leur expliquer  
657 Sandra au tableau il fait les calculs  
658 Anthony il va donner la réponse  
659 I oui  
660 Sandra il met les calculs et ils essayent de d nous de dire euh  
661 Faustine des fois ceux qui ont des difficultés il les met à part et puis il va les voir pour  
662 Anthony ouais ça c'est vraiment injuste  
663 Faustine y a un exercice et puis il voit  
664 I et alors comment on fiat pour aider quelqu'un qui était / ça vous est déjà arrivé  
665 Anthony oui depuis longtemps  
666 I ça vous est déjà arrivé d'aider quelqu'un en difficulté

667 XX oui  
668 I on s'y prend comment

*autre chose à dire*

669 Manon on leur explique déjà  
670 I alors c'est à dire comment  
671 Sandra sur une feuille et on leur / pour faire des exemples  
672 Manon pour le sens  
673 Etienne  
674 Victor ça ça ça ça voilà  
675 Anthony ça dépend si c'est si c'est par exemple 1 x 1 (*Etienne pouffe*) bein oui bein oui bein  
on leur explique  
676 Victor et des pizzas avec des parts de pizzas  
677 I donc tu prends des exemples  
678 XXX xxx  
679 S on prend un gâteau et on sépare et on sait pas combien de fois on le fait on le calcule  
pour faire  
680 Victor un nombre  
681 Anthony des fois c'est big problème  
682 Sandra ça marche des parts de gâteau  
683 Manon on n'en fait pas souvent  
684 Etienne enfin si  
685 Manon on n'en fait que deux  
686 I vous voulez parler de xxxxx alors est-ce que vous vous avez des choses à dire la  
manière dont vous vous parlez en classe  
687 Sandra on fait pas attention quand on quand euh  
688 Etienne si on parle fort  
689 Sandra ou pas des fois  
690 Faustine parce que des fois nous on parle fort et puis après encore plus fort  
691 Manon oui pour que l'autre il nous entende

*pour que tout se passe bien*

692 I qu'est-ce qu'il faudrait alors pour que tout se passe très bien comme vous l'entendez  
693 Anthony on lui coupe la langue  
694 Faustine on chuchote  
695 Victor mais des fois aussi le maître par exemple  
696 Etienne on met du scotch  
697 Victor aussi des fois le maître il met des croix pour euh pour euh  
698 X pour que tout le monde  
699 Victor se taise quand on met une croix c'est quand il y a quelqu'un qui met une croix c'est  
et tout le monde est là non non non  
700 Sandra alors tout le monde se tait  
701 Manon ça c'est pas monsieur N.

*ce qui est embêtant*

702 I mais là j'entends à nouveau plus rien puisque tout le monde parle en même temps  
donc vous respectez pas pourquoi/ qu'est-ce qui est embêtant quand on vit des moments comme ça  
703 Manon on n'arrive pas à entendre  
704 Etienne on comprend rien  
705 Anthony on s'écoute pas assez  
706 I on ne comprend rien  
707 Anthony on n'articule pas assez (*en articulant*)  
708 I si vous parlez tous en même temps et si vous articulez tu crois qu'on va s'entendre  
tous en même temps  
709 Victor mais non  
710 XXX xxx  
711 Victor on peut pas prendre les idées de chaun en plus  
712 I on peut pas prendre les idées de chacun et en plus surtout quand on parle qu'zest-ce  
qui se passe  
713 Manon e bé ça fait du bruit  
714 I quelqu'un a donné une idée qu'est-ce qui se passe normalement  
715 Manon bein on l'écoute  
716 Sandra faut dire non c'est comme la mienne  
717 Etienne comme dans la pub de neuf télécom le monsieur il arraive et il demande ce que c'est  
et après tout le monde parle en même tems et tout  
718 Anthony ah oui  
719 Etienne et après il dit et neuf télécom et après chacun parle son tour

720 I et pourquoi on parle chacun son tour  
721 Faustrine pour mieux comprendre  
722 Sandra parce que sinon on n'arrive plus à s'entendre  
723 I mieux comprendre parce que sinon  
724 XX xxx  
725 I sinon  
726 Manon n comprendra plus rien  
727 Sandra après il risque d'y avoir des disputes ou après le maître il commence à dire  
728 Faustine le maître il per dpatience et puis après

***arrêt de l'entretien***

729 I et bien on va areter là pour aujourd'hui et c'était vraiment très très bien tout ce qu  
evous avez raconté /  
730 Manon au revoir  
731 I je vous remercie beaucoup (*rires*)

27 minutes 40



## Étude du corpus A.3. groupe 4 - 27 minutes

Tableau des saynètes abordés corpus A. 3. 4.

échange s de à	saynètes	sous thème	initiateur	nombre d'échan- ges	nombre de partenai- res	Nombre d'échanges sans retour à I
1 - 7	présentation	prénoms	I	7	7	6
8 - 28	ce qu'on fait en classe	travail, on étudie, on copie, on réfléchit, appréciation, énervant*réfléchir	I I reprend 4 fois I relance 2 fois	20	6 □ (Faustine disparaît)	2 réitéré 3 fois 3
29 - 43	on peut pas parler en classe	parler, le maître se fâche, bavarder	Anthony I questionne I *	14	3 □	2
44 - 58	qu'est-ce qui n'est pas la même chose quand on ne bavarde pas	répondre aux questions, mieux se concentrer, pas parler, les neurones*	I reprend (3) I relance (2)	15	5 □	2
59 - 84	parler sans que ce soit du bavardage (bis)	comment parler -à deux-, parler quand - poésies, lever la main, corriger les devoirs, tables de multiplication, lire devant la classe-	I I relance I reprend (2)	25	6 □	2 3 réitéré 2 fois
85 - 94	comment vous vous y prenez	avec les autres,	I I règle de prise de parole-88 I reprise de la question	9	3 □	2
95 - 113	quand on fait des exposés	on écrit, on explique, pour mieux comprendre, pour apprendre aux autres, pour montrer sa passion, pour s'instruire, faire plaisir, apprendre à parler	Anthony I reprend I relance	18	5 dont Faustine	2
114 - 126	parler de quelle façon	vitesse, correction, articuler, bons mots, mots familiers, gros mots	I	12	4 □	2 réitéré 2 fois
127 - 161	autres moments où on se sert de la parole	on chuchote, on parle fort, le maître nous gronde, bavarder, limites, du bruit, bavarder, y arriver	I I relance (2) I questionne	34	6	2 réitéré 3 fois 3 4
162 - 242	à deux	on se cherche, on se met d'accord, on relit, on refait, on doit décider, les idées, faux, assembler, couper, traces, sur le même sujet, arriver à s'entendre, je sais pas,	I en reprise de Victor I adhère (9) I reprend (4) I reprend et questionne	80	6	2 réitéré 5 fois 3 4 5 réitéré 5 fois
243 - 260	des fois le maître il se trompe	questions sans réponse, chercher la réponse, exemple, erreur du maître, correction à l'oral,	Victor	17	6 □	

<b>261 - 331</b>	l'oral ça sert à corriger	pas tout le temps, à l'écrit, les enfants au tableau, on doit expliquer, comment on a trouvé, on explique, Etienne y arrive, on utilise sa langue*, des mots, en rajouter en enlever pour faire une phrase, modifier, toujours mieux, le maître la demande, dire un sens, exemple fictif, le sujet, autre exemple, erreur d'étourderie, mal réveillé, fatigué, mal au ventre	I en reprise de Sandra I reprend (3) reformule I relance (9) I apprécie	69	7	2 réitéré 6 fois 3 réitéré 3 réitéré 2 fois
<b>332 - 344</b>	autres occasions de parler qu'à deux	tout seul, à quatre,	I reprend I annonce	10	4 □	3
<b>Négociation</b>						
<b>345 - 380</b>	travail à quatre	pas beaucoup fait, beaucoup de disputes, mauvais caractère, pas le même sens, tous en même temps, copains, opinions différentes, crise, le maître crie, embrouille, conflit	I I règle prise de parole -366	35		
<b>381 - 463</b>	travail à quatre	dire que l'autre a raison, on ne peut pas se mettre d'accord, le maître choisit, se mettre seul, écrire, se séparer, prendre des notes pour rassembler, la meilleure idée, chacun son tour, changer de sujet, exemples, écrit sur un ordinateur*, Etienne laisse, ils donnent des avis, y en a qui se sépare, OK tu as raison, on n'a plus d'imagination, autant qu'on soit d'accord	I en reprise de Sandra I reprend (2) I acquiesce (3) I relance (8) I questionne (3)	82	7	2 réitéré 3 fois 3 réitéré 3 fois 4 5
<b>464 - 480</b>	travailler ensemble	la lutte, vote, taper, persuader, explique, insiste, jolis mots, simplement,	I relance (2) I limite (2) I reprend	16	4	2 3
<b>481 - 512</b>	travailler seul	réfléchir, se parler dans la tête, bouger dans son cerveau,	I reprise d' Etienne I questionne I règle prise de parole- 487	31	6 pas Sandra qui l'avait évoqué	3 réitéré 3 fois, les mêmes partenaires
<b>513 - 541</b>	ne pas parler en public	je n'aime pas, les autres vont entendre, parler devant les autres, trac, se moquer, c'est énervant, on n'a pas juste alors on n'a pas envie de le dire, bavarder, je parle pas à l'oral	Etienne I propose (3) I relance I acquiesce I reprend	16	7	2 réitéré 3 fois 3 réitéré 2 fois

542-604	travailler seul et se parler	dans mon cerveau, souvent, un peu compliqué, faut que je cherche, des fois, si on n' a pas de feuille, il nous dit de penser de réfléchir, comme si j'entendais parler, quand on n'y arrive pas, une moitié de moi- même, il a pas de bouche* , pitrerie, appréciation, deux voix, qui d'autre, quand c'est facile, pas facile, , quand on connaît pas texte trop long,	I reprise d'Etienne I poursuit I relance I apprécie I questionne I acquiesce	42	7	2 réitéré 2 fois 3 4 réitéré 4 fois
605 - 644	qui le maître interroge	le maître interroge souvent les mêmes, on lève le doigt, il a un œil pour pas qu'il nous interroge, le maître interroge pas les idiots,	I coupure I relance I demande confirmation ou infirmation I acquiescement	37	6 sans Etienne	2 réitéré 2 fois 3 4 réitéré 3 fois 8 réitéré 2 fois
645 - 664	ceux qui ne lèvent pas le doigt	Il leur demande, ceux qui n'arrivent pas trop à donner la réponse, pour les aider, pour qu'ils puissent réfléchir, leur expliquer, il fait les calculs, il va donner la réponse, , ceux qui ont des difficultés,	Faustine I demande de confirmation I acquiescement I	19	6 sans Etienne	6 réitéré 2 fois
665- 685	aider quelqu'un	on leur explique, feuille, exemples, pour le sens, pizza, on sépare, on calcule, ça marche, des fois problème, souvent, non	I I relance (3)	20	7	3 5 réitéré 2 fois
686- 691	autre chose à dire	on ne fait pas attention, on parle fort,	I I reprend la ?	23	4	5
692- 702	pour que tout se passe bien	couper la langue, chuchote, scotch, croix, pas M. N.	I I règle prise de parole -708	10	7	3 5
703- 728	ce qui est embêtant	pas entendre, s'écoute pas, n'articule pas assez, pas prendre les idées de chacun, bruit, on l'écoute, non, pub comme exemple, chacun son tour, dispute	I I appréciation I relance 54) I reprise de ?	25	7	2 3 réitéré 2 fois 3 6
729 - 731	arrêt de l'entretien		I	4	2	

### Remarques :

Délimitation des saynètes : lié au thème majeur ou par reprises consécutives  
Constat souvent décliné en énumération

### concernant les échanges

Echange long supérieur à 15 tours de parole

Les échanges sans I plus longs (3 tours de parole et plus) sont situés dans les échanges longs de plus de 20 échanges.

Les échanges voient leurs tours de parole en relation avec I osciller entre 2/3 de prise de parole pour I et 1/3 de parole pour I si l'échange est longs.

Ce qui différencie les petits locuteurs des petits locuteurs excellents élèves, c'est la nature de leur intervention, ils sont capables de porter des appréciations et de se mettre en position réflexive, ils prennent en compte ce qui a été dit sans difficultés ce qui ne veut pas dire que la position réflexive permette davantage de résultats

Concernant les stratégies énonciatives : non abouti ici



41. Que l'art plastique  
42. E m  
43. Clé les  
44. Dav on peut aussi passer du bon temps en passant dans les musées d'art / contemporain  
45. Ant on peut aussi faire du sport  
46. Sam des fois aussi on fait des séjours  
47. E ensuite // oui  
48. Dav l'école c'est fait surtout pour apprendre des choses de nouvelles choses et qu'après on peut en parler aux autres nos proches  
49. E Antoine  
50. Ant c'est pour parce qu'on fait aussi des questions  
51. E alors tu peux lui re-préciser  
52. Ant bein si on disait ce qu'on fait à l'école pourquoi on le fait  
53. X pour avoir  
54. E oui  
55. Que pour savoir des choses utiles c'est pour ça qu'on fait des maths  
56. E et comment se déroulent les activités que vous faites à l'école ( ? ) / Sam  
57. Sam des fois on part travailler en groupe  
58. E oui  
59. Dav pour prendre la parole on doit lever le doigt (*Steve s'amuse à jouer à lever les deux doigts l'un après l'autre*)  
60. E oui / oui : mm Steven  
61. Que ah oui des fois ça nous plaît pas  
62. Steve ah ça oui  
63. E qui est dans la même situation que Quentin / quelquefois ça ne lui plaît pas trop / alors vous pouvez apporter un petit peu des précisions Hugues  
64. Hug y a des trucs parfois euh qu'on arrive pas à faire on peut alors  
65. Luc on bloque  
66. Hug on n'y arrive pas  
67. E oui  
68. Ant parfois  
69. E Antoine  
70. Ant et y a des fois aussi que ça nous plaît pas trop parce que quand on va dessus en fait sur cette matière qui nous plaît pas et bien parfois on l'aime bien  
71. E alors qu'est-ce qui te permet de te rendre compte que parfois tu aimes bien la faire  
72. Ant bein euh au déb / euh par exemple en français par exemple il y a plusieurs sortes y a la grammaire puis y a des choses par exemple en conjugaison  
73. E oui Paule  
74. Pau y a des fois aussi quand on se souvient pas on fait des choses et pui quand on le fait un peu longtemps ça devient énervant comme le passé simple on l'a fait je sais pas combien de fois  
75. E oui  
76. Pau au bout d'un moment c'est énervant  
77. E oui  
78. Dav moi par exemple c'est la conjugaison la grammaire des matières que j'aime pas pas trop et que je suis obligé et je suis obligé de les faire parce pour de bien écrire quand je serai grand c'est  
79. E mm oui // alors comment travaille-t-on quand on est élève / parlez moi un petit peu de ce que vous faites et de comment vous le faites oui  
80. Gui on travaille avec des livres on travaille avec du matériel  
81. E oui / et puis  
82. Ant on commence par expliquer par exemple dans certaines matières  
83. E alors comment s'y prend-on ( ? ) Comment cela se passe-t-il  
84. Sam on dit notre façon et après les autres  
85. Ant ils disent si c'est bon  
86. Sam ils disent les inconvénient s ce qui va pas et ce qui va bien quand y en a une qui est bonne  
87. E oui Dave  
88. Dav on essaie quand on a plusieurs techniques qu'on trouve bonnes on les regroupe pour n'en faire qu'une seule  
89. E oui / et c'est tout le temps comme ça partout  
90. Dav non  
91. GuiB non au Japon on n'a pas les mêmes écritures  
92. E oui mais je parle de ce que tu fais toi à l'école ici  
93. Gui il y a plusieurs techniques y en a beaucoup  
94. E oui oui  
95. X mais aussi ils apprennent pas  
96. E oui mais on ne parle pas de on parle de ici de ce que vous faites vous dans cette classe là donc quand vous faites votre travail c'est de quelle façon euh quelle manière de travailler  
97. Dav bein quand on comprend pas

98. E c'est toujours les mêmes méthodes ( ?)
99. Dav quand on comprend pas des choses
100. Sam et on demande à la maîtresse et on explique et
101. E et tu dis on explique c'est / c'est à dire vous pouvez préciser
102. Sam et et on explique ça veut dire on ex/ on dit les les pièges ou qu'on où il faut pas tomber dedans les astuces
103. X et aussi
104. E oui
105. Sam mais euh
106. Dav y a aussi si la maîtresse voit qu'on peut comprendre qu'on peut comprendre l'énoncé ou qu'on voudrait qu'elle aide qu'elle aide (*qu'elle l'aide ?*) cette personne bein elle nous laisse trouver
107. E mm et toi tu disais c'était toujours les mêmes méthodes
108. Gui bein oui il faudrait que ce soit toujours une même méthode et pas toujours s'embrouiller après dans d'autres
109. E alors qui pense peut expliquer qu'est-ce que Gui ou qu'est-ce que vous appelez des méthodes oui
110. Dav des tactiques des façons de faire
111. E oui et alors vous avez des choses à dire là-dessus
112. Gui oui
113. E y a des tactiques qui
114. X en maths
115. E oui
116. Sam oui y a des règles on ne savait pas que quand on multipliait on ajoutait un zéro à l'oral
117. GuiB oui mais ça c'est facile
118. Luc c'est facile maintenant avant non
119. Gui bein non
120. Sam bein quand t'étais en cp tu savais pas
121. Gui normal
122. X en cp je savais même pas que cent plus cent ça fait deux cents
123. E oui mais là on parle de vous maintenant alors dans vos façons de travailler vous dites que vous utilisez des tactiques et des façons de faire des méthodes comment arrivez-vous à mettre ces modes de faire là au point ça se passe comment oui
124. Dav on cherche les infos notre avis des caractéristiques des comparaisons
125. E mais ça c'est une activité précise est-ce que c'est tout le temps comme ça
126. XX non
127. E qu'est-ce que vous utilisez alors pour travailler entre vous et dans la classe
128. X notre tête
129. E ça se passe comment alors
130. Sam ah bein alors on réfléchit
131. E vous réfléchissez
132. Dav et on essaie de faire avec ce qu'on a
133. E oui c'est à dire
134. Ste on se tait
135. E tu dis on se tait pourquoi
136. Steve bein oui pour pas gêner les autres qu'ils entendent parler
137. Dav et si on a besoin si pour un exercice on a besoin que de l'équerre et pas de la règle et bein faut faire avec ce qu'on a pas avec l'équerre ou pas avec la règle
138. Ste faut euh
139. E donc là tu dis faut respecter les consignes qui sont données
140. Sam mais il faut aussi les comprendre
141. E oui /alors donc en classe je suppose que / on écrit quand même
142. Sam bein oui on écrit les devoirs
143. X les conclusions
144. E les devoirs les conclusions
145. Sam on fait de la science et on écrit les résultats
146. X des résumés
147. E des résumés
148. X les leçons
149. E les leçons la science
150. X chaque fois qu'on écrit bein c'est pareil
151. Gui y a tout tout à base de l'écriture
152. E oui
153. Ant non pas tout quand on est à l'ordinateur xxxx
154. E alors justement
155. Ant y a l'oral
156. E alors vous écoutez ce que dit Antoine parce que tout le monde parle un petit peu en même temps on t'écoute Antoine
157. Ant c'est de l'oral et il sert aussi en langue

- 158.E alors vous allez essayer d'expliquer comment cela se passe quand vous vous servez de l'oral  
alors Corentin
- 159.Cor euh
- 160.E Steve si tu veux la parole tu peux l'avoir mais il faut que tu le demandes alors Corentin tu sais  
plus
- 161.X
- 162.E Sam avait levé la main avant
- 163.bein euh faut laisser chacun parler faut pas faut pas couper la parole (*Steve fait un signe comme si on  
coupait la langue avec les doigts et secoue les deux mains en remuant la tête comme quand on dit non  
et lève les yeux au ciel*)
- 164.E Steve on t'écoute tu es content que Sam aie dit ça
- 165.Steve oui parce que c'est souvent lui qui parce qu'il veut dire beaucoup de chose alors euh il arrive  
pas à se retenir à dire les choses quand quelqu'un se trompe
- 166.Gui non c'est pas ça xxxx
- 167.X avant qu'on dise qui
- 168.E chut attendez chacun à votre tour Antoine
- 169.Ant et bein il vaut comme pour montrer mais je veux pas dire que lui hein euh et bein parfois il veut  
montrer qu'il réussit alors (*Sam baisse les yeux*)
- 170.E ça arrive aussi à d'autres élèves ça arrive certains ont tendance à vouloir dire qu'ils savent
- 171.Luc mais en même temps euh à l'école l'oral on l'apprend parce que on s'en rend pas compte mais  
l'oral on en aura besoin plus tard
- 172.E Dave
- 173.Dav là en ce moment ils sont en train de préparer une pièce de théâtre avec Mme R. et ça mélange  
l'expression corporelle et l'oral on va on va devoir
- 174.Ant écrire aussi on va devoir écrire aussi la pièce de théâtre / ah pardon (*Antoine se met le visage  
dans les mains, il rit*)
- 175.E oui pourquoi ça te fait sourire Antoine là
- 176.Ant parce qu'on vient de dire un truc avant et ça a le même rapport c'est /
- 177.Gui le corporel c'est pas pareil
- 178.E le corporel c'est pas pareil ( ?)
- 179.Gui c'est le corps
- 180.E oui xxx
- 181.Dav et oui c'est c'est s'exprimer c'est comment s'exprimer (*Steven fait de grands gestes sur place*)
- 182.E attends attendez on laisse parler David ou Guillaume il finit ce qu'il a à dire puis ensuite on  
redonne la parole
- 183.Gui le corporel on fait pas une histoire en expression corporelle c'est en gym qu'on fait ça
- 184.Dav l'expression corporelle par exemple
- 185.Luc par exemple la danse c'est de l'expression corporelle
- 186.Gui oui mais là
- 187.Sam mais dans le théâtre on va faire des expressions corporelles on va faire des gestes
- 188.Hugo oui mais lui il a
- 189.Sam David il a dit qu'on va mélanger l'écriture avec l'expression corporelle ce qui est vrai
- 190.Gui on peut dire bonjour avec des gestes
- 191.Sam mais pour euh pour la suite quand on va jouer
- 192.Gui ah pour la suite
- 193.Dav quand on jouera par exemple on fera bonjour avec on peut on pourra s'exprimer en faisant de  
l'expression corporelle
- 194.Ant même en sciences parce que en science tout de suite après on fait des expériences et après et et  
après
- 195.E et alors quelle est la relation avec ce qu'on vient de dire Antoine
- 196.Gui il parle comme
- 197.E tu le laisse (*à voix très basse*)
- 198.Ant bein c'est que on parlait de s'exprimer avec le corps
- 199.Sam mais en sciences on n'en a pas besoin ça sert à quoi
- 200.Ant bein si parce que
- 201.E et à votre avis est-ce que ça sert ailleurs que pour faire une pièce de théâtre l'expression  
corporelle
- 202.XX oui en gym en danse
- 203.E et dans le reste du temps de travail que vous faites en classe
- 204.Dav pour dire bonjour pour dire bonjour oui parfois
- 205.Ste pour lever le doigt
- 206.X ah oui quand on fait de la poésie
- 207.E quand on fait des poésies quand on lève le doigt
- 208.Dav dans tout ce qui est à l'oral on fait des gestes pour s'exprimer par exemple quand on parle sans  
faire une pièce de théâtre quand on parle à chaque fois qu'on parle on fait des gestes quand on parle
- 209.E vous êtes d'accord avec ce qu'il vous dit
- 210.Dav et ça vient tout seul ça vient tout seul

- 211.Luc c'est aussi un réflexe  
212.Dav c'est un réflexe  
213.E oui et après chacun d'entre vous quand vous parlez est-ce que vous savez à peu près comment vous le vivez comment ça se passe comment vous le ressentez  
214.Sam bein des fois  
215.E Dave  
216.Dav il faut apprendre ce qu'on va dire à l'avance parce que si on dit quelque chose / on n'a pas appris faut à partir de ce moment on va toujours avoir  
217.E m  
218.Dav on va toujours avoir à regarder la feuille ça va pas être réussi ce qu'on  
219.E là tu parles de ce que vous présentez quand c'est un spectacle oui  
220.Sam quand on veut la parole quand la maîtresse elle l'a donnée à quelqu'un d'autre et qu'on l'a pas  
xxx  
221.Ant non ça dépend xxx  
222.Dav on a envie de dire on a envie de xxx  
223.E tu dis non ça dépend explique Antoine  
224.Ant oui parfois on veut avoir la parole mais aussi pour montrer nos erreurs  
225.Sam des fois on n'a pas du tout envie de l'avoir la parole  
226.Stev oui  
227.Ant bein tu lèves pas la main  
228.E et alors  
229.Sam des fois en histoire y en a  
230.E Steven  
231.Ste oui  
232.Sam quand y en a en histoire qui ont pas fait quelque chose alors ils veulent pas que la maîtresse les interroge pour pas que voir ce qu'ils ont fait alors ils font comme ça là (*Sam s'appuie sur son coude et lève les yeux vers le haut et puis à droite et à gauche*)  
233.Dav on sinon c'est peut-être une question de trac il va euh il récite quelque chose un texte qu'on a préparé à la maison pour les devoirs et bein on a peut-être le trac de réciter devant tout le monde et on n'a pas envie que la maîtresse et bein un jour Lucile elle donnait un conseil à Diane parce qu'elle avait le trac elle a dit de jouer la pièce devant ses parents comme ça devant des personnes comme ça elle aura moins le trac  
234.E mm  
235.Dav mais le trac c'est ça peut nous empêcher d'avancer et on le sait sinon au lieu de regarder les autres on peut regarder le sol ou regarder le mur  
236.Hug mais ça va pas regarder le sol parce que après quand tu interrogés ils disent tous que ça va pas ils disent ah ouais tu regardes le sol c'est pas bien  
237.Dav mais c'est ce qu'on faisait nous moi avant  
238.Sam ouais mais c'est pas ce qu'il faut faire  
239.Dav oui mais moi au début et au début regarder les autres ça me faisait rigoler alors je regardais par terre ça allait beaucoup mieux  
240.Luc ouais mais la maîtresse elle te disait euh  
241.Dav non mais non elle me disait que c'était bien  
242.Sam non mais  
243.Dav si tu récites une leçon de poésie ou de géographie tu sais  
244.E est-ce que ça vous sert à quelque chose de parler ( ? )  
245.Dav oui de s'exprimer  
246.E oui de s'exprimer Cor et toi ça te sert à quoi de parler à ton avis  
247.Cor bein euh c'est pour dire  
248.Dav de dire ce  
249.Quen de dire son avis  
250.E son avis  
251.Cor des animaux  
252.E dire  
253.Dav même si  
254.E tu ne sais pas  
255.Dav (doucement) de reprendre les autres  
256.E oui Antoine  
257.Ant euh  
258.E ça te sert à rien  
259.Ant si si mais ça évite ça veut dire ça évite d'écrire (rires) c'est de l'expression  
260.XX ça nous sert pas qu'à ça  
261.Ant parce que l'oral c'est plus rapide que l'écrit  
262.Dav ça nous sert aussi à reprendre les autres  
263.Pau ouais quand on a des difficultés c'est pareil  
264.Ste c'est pas comme la grammaire  
265.E ah tiens oui Steven parles-en c'est intéressant ce que tu dis



266. Steve bein quand on parle sauf si on connaît pas vraiment comment prononcer sinon on cherche pas si ça finit par ait ais (épelé) et
267. Luc mais qu'est-ce que c'est
268. Ant alors hein
269. E donc du coup pour toi il te semble que l'oral c'est quelque chose qui est plus facile que l'écrit
270. Sami ah bein parce que
271. Dav parce que
272. E Antoine (*de la ligne 274 à 286, beaucoup de petites interjections et léger brouhaha*)
273. ant parce que tu peux plus vite dire des choses que ce qui est écrit parce que tu peux dire quinze lignes en
274. Dav mais pas toujours
275. Ant je sais pas moi en même pas deux minutes trois minutes
276. E alors je crois là qu'il y a eu des David et Pauline qui veulent te répondre
277. Dav bein non parce que par exemple on doit apprendre une langue étrangère on peut l'écrire la prononciation ça peut être aussi plus difficile que l'écrit parce que imagine on doit écrire un mot en anglais on sait pas très bien le prononcer mais on sait l'écrire
278. xxx oui mais
279. Dav c'est ça l'inconvénient la prononciation
280. Ant mais à mon avis si tu sais l'écrire tu sais le prononcer
281. Dav non pas toujours y a en anglais quand on parle anglais ou allemand la prononciation on doit mettre la ponctuation quand on parle et ça ça change tout
282. Sam et oui Anthime aussi
283. Ant mais oui mais oui en anglais mais
284. E il y avait Pauline qui voulait parler et répondre aussi à Antoine ça y est tu pensais à ça aussi
285. Pau xxx (inaudible)
286. E et bein oui Luce
287. Luc peut-être pour l'anglais mais l'espagnol c'est pas du tout comme ça c'est d'écrire comme on le prononce
288. Dav mais je connais pas l'espagnol je peux pas savoir je connais de ce que je connais d'anglais de ce
289. Sam il y en a certainement des qui sont difficile à écrire mais faciles à dire et d'autres c'est l'inverse
290. Que mais aussi c'est que je voulais dire
291. E oui
292. Que quand des fois par exemple
293. E Antoine bon cette fois tu as eu la parole alors maintenant
294. Que quand tu veux dire quelque chose à quelqu'un et que c'est trop dur à dire tu peux lui envoyer une lettre ou des choses comme ça par écrit
295. Dav si tu rates ta lettre tu peux la refaire
296. Cor non mais c'est pas ça
297. E et alors quand on parle a
298. Sam alors tu n'as droit qu'à un essai
299. Pau non on recommence après on fait (signe de la main au front) mince je me suis trompée
300. Dav en fait
301. E on peut faire ça dire on s'est trompé et puis
302. Dav bien oui dans certaines dans la classe il y en a qui s'arrêtent y disent oh je me suis trompé et ils recommencent en fait pour certaines personnes c'est plus difficile de prononcer que d'écrire et pour pour certaines personnes c'est plus diffi plus difficile d'écrire que de prononcer
303. E alors il y aurait des raisons à cela ( ?)
304. Dav bein on est pas tous pareil on a tous on a tous des préférences
305. Sam des préférences
306. E mm et alors quand vous parlez que est-ce que vous avez des points forts ou des points faibles / tu arrêtes s'il te plaît
307. Ant bein oui on peut avoir du mal à prononcer des part exemple moi j'ai du mal à prononcer
308. E mais je parle de vous là
309. Ant mais oui par exemple je peux avoir du mal à prononcer allez on peut en connaître
310. Sam comme fouguel (Vogel, allemand oiseau)
311. Ant ah bein ça veut dire oiseau ou alors on va avoir du mal à le prononcer alors que par contre bien sur les chiffres on a peut-être moins de mal
312. E mm
313. Dav et c'est très vaste
314. E et alors comment vous expliquez qu'il y a des élèves qui parlent très très peu
315. Dav ils ont des problèmes parce que ils ont des problèmes parce que normalement
316. XXX tu parles de Laurie
317. XX non elle parle chez elle hein
318. Ant t'as qu'à demander à Carole et puis elle parle chez elle
319. Dav y a des personnes qui ont des problèmes à la tête qui ont des problèmes psychologiques et qui ne ça les empêche de vivre correctement

- 320.Sam forcément  
321.E Gui  
322.Gui y a aussi des gens qui sont pas bavards qui peuvent garder leurs idées pour eux euh aussi euh on parle de ceux qui sont timides  
323.E oui Hugues qu'est-ce que tu aurais à dire là dessus  
324.Hug bein euh je ne sais pas  
325.Luc bein Dave je ne suis pas d'accord avec ce que tu avec ce que tu viens de dire parce que tu veux dire qu'il y a des gens qui sont euh qui ont des problèmes à la tête mais par exemple les trisomiques il y en a qui et bein ils le vivent très bien pas mal  
326.Dav y en a mais des gens y en a c'est plus fort leur problème de tête y a pas que ça  
327.E on continue le tour de table de votre avis sur les élèves les raisons pour lesquelles  
328.Sam bein des fois  
329.E on parle pas beaucoup  
330.Sam ils ont peur euh des fois euh y pensent ils vont dire une mauvaise réponse des fois et alors ils ont peur de rater par exemple et qu'on se moque d'eux  
331.Ste comme moi  
332.X comme moi aussi  
333.E oui comme toi ( ? ) euh Corentin  
334.Cor bein des fois ce qui me gêne c'est que je sais mais que je sais pas le dire  
335.E rien à dire ( ? ) tu ne sais pas comment le dire  
336.Ant tu vois tu sais  
337.E oui tu aurais des choses à dire / oui / et c'est dif  
338.Cor des fois si on lève le doigt et qu'on se trompe et bien moi on apprend notre erreur  
339.E mmm  
340.Pau des fois ils rigolent alors après ils nous laissent pas  
341.E c'est souvent ou pas qu'il y a des gens qui rigolent  
342.Pau non  
343.Sam des fois quand on a peur  
344.X si  
345.E Sa  
346.Sa si ça arrive  
347.E et quand ça arrive alors / Steven toi alors qu'est-ce que tu en penses  
348.Ste de quoi  
349.Luc quand y a quelqu'un qui dit que tu aurais du écouter  
350.E non on parle de des fois que a à certains moments c'est pas toujours très facile de prendre la parole  
351.Pau on avait dit un truc déjà tout à l'heure là-dessus  
352.Ste bé qu'on euh on a un petit peu le stress parce que euh si on si on connaît pas la réponse et qu'on nous interroge et bé euh on c'est/ c'est la honte euh ça c'est  
353.E c'est la honte pour qui pour toi par rapport aux autres  
354.Ste bein par rapport aux autres oui d'autres qui savent et toi tu sais pas  
355.E oui est-ce que tu es sûr que tous les autres savent  
356.Ste non mais certains si  
357.X ça le fait à tout le monde parfois  
358.E Antoine  
359.Ant pourquoi bein euh parce que parfois avant quand on était petit et bein euh on se moquait de certains  
360.X oui et ça fait longtemps  
361.E et là maintenant ça t'arrive toujours / (*signe de la tête*) oui  
362.Dav et y en a qui qui  
363.Ant moins mais ça arrive quand même  
364.Dav mais y en a  
365.E et Clémence / attends un peu chacun va prendre la parole à son tu sais parce que tout le monde n'a pas encore pu parler  
366.Ste Clémence  
367.E oui Steve  
368.Luc quand on est dans une classe ou il y a plutôt que des bons élèves euh par exemple euh et bein y en a ils osent pas trop dire car eux ils savent mais les autres ils savent pas alors après on n'ose plus  
369.Ant oui et bein on a le droit de le dire  
370.E Clémentine (*qui lève le doigt depuis que le sujet a été abordé en 335*) tu te tais Antoine sinon / Clémentine voudrait bien parler alors on va l'écouter bon ( ? )  
371.Ant oui  
372.Clé alors y en a qui croient avoir la bonne réponse alors ils la disent et puis y en a des fois mais pas tout le temps qui disent c'est même pas ça  
373.Pau ouais  
374.E et toi ça te fait quoi qu'ils disent ça  
375.Clé euh //

- 376.E ça te touche  
 377.Clé oui  
 378.E et après ça change ta façon de vouloir participer  
 379.Dav après elle se prend  
 380.E oui attends elle n'a pas encore fini de parler Dave  
 381.X mais des fois aussi quand tu as écrit un texte et que tu vois que tu as bien réussi mais tu passes pas la première tu passes il y a quelqu'un d'une autre rangée qui le lis et tu vois que c'est beaucoup mieux que le tien tu n'as plus envie de passer après  
 382.E parce qu'il se passe quoi pour toi là  
 383.Pau parce que tu penses ah mais oui lui il a plus réussi et voilà tu te dis que c'est mieux alors tu ne dis plus/  
 384.E et ça c'est déjà passé que tu lises finalement et que tu n'ai pas le plaisir que tu attendais  
 385.Pau non  
 386.E à d'autres gens / (*elle hoche la tête pour dire oui*) / oui  
 387.Luc ce que j'aime pas trop c'est que par exemple en Cm1 la maîtresse quand par exemple on avait des mauvaises notes elle nous disait ça tout fort alors les autres après  
 388.Dav elle nous disait les notes c'est embêtant  
 389.Ant oui mais c'est pas parce qu'elle les dit que ça change  
 390.Sam mais des fois aussi des fois si y a des enfants ils travaillent pas c'est normal qu'elle leur dise et puis voir les résultats  
 391.Dav pour lui faire comprendre  
 392.Ste ça c'est trop sympa ah vous avez fait un flop  
 393.E et il y a une chance / ça marche ça alors (?)  
 394.XXX bein oui alors de lui c'est la honte partout  
 395.E ah oui c'est la honte partout / Clémentine  
 396.Clé les filles la maîtresse avant elle donnait les notes tout fort par exemple si moi je voulais pas qu'elle le dise tout fort moi j'avais peut-être pas envie qu'elle le dise à tous les gens de la classe qui sont autour de moi  
 397.Ant oui mais des fois après aussi la question après c'est juste qu'il faudra changer  
 398.E oui  
 399.Sam oui mais y a pas que ça  
 400.Pau oui mais il y a une fois avec France R. quand quand on a eu une évaluation en histoire c'est un film qu'on regardait avec des questions elle le notait et puis après elle n'avait plus les notes alors elle les demandait tout fort alors qu'il y avait des mauvaises notes donc on était pas trop content de le dire  
 401.E oui  
 402.Dav moi aussi quand quand y en a qui se trompe de réponse y en a qui y en a qui savent pas qui font croire ils sont de mauvaise foi ils se font passer pour ceux qui savent la réponse et ils se moquent de l'autre / ça fait que même si ils savent  
 403.Ant même s'ils savent la maîtresse elle elle peut pas le savoir  
 404.Dav voilà c'est une preuve de mauvaise foi c'est pas très sympa pour les autres  
 405.E mmm et que pensez-vous de ceux qui écoutent ceux qui parlent  
 406.Sam bein ceux qui écoutent euhxxxx  
 407.Dav ils réfléchissent à ce que l'autre a dit pour le reprendre pour le reprendre en dans ce qu'il a dit pour lui dire ce qu'il a faux de lui expliquer calmement gentiment pour pas qu'il / pour qu'il comprenne  
 408.E Luce  
 409.Luc et aussi et que maintenant il faut dire qu'il y a des gens qui travaillent pas à tous les enfin il y en a qui travaillent pas ils parlent et puis ça gêne la classe et puis après quand ça vient le moment des trucs à faire et bien euh ils font

Fin du mini-disque  
 27 min 45

### Analyse corpus A.3. groupe 6 – 23 minutes

#### Découpage en saynètes du corpus A. 3. 6.

échange de à	thème	sous thème	initiateur	nombre d'échanges	nombre de partenaires	nombre d'échanges sans retour à I
1 - 3	mise en route	prendre la valise, installer Laura, ouvrir la valise, suite des entretiens, faire le point sur ce qu'on faisait à l'école	I	3	2	/
4 - 31		on travaille, on développe son QI, pour apprendre des choses, pour évoluer pour savoir pour pouvoir,, pour le respect, pour la vie collective pour la vie après, pour rencontrer d'autres gens, pour faire le travail pour le travail plus tard, pour apprendre, pour comprendre, pour avoir un travail plus tard, pour la vie professionnelle	I	27	10 □ sans Steve	2
32 - 55	ce qu'on fait en classe	de la littérature, des consignes sur des problèmes difficiles à comprendre, des matières, le jardin japonais, l'art plastique, passer du bon temps dans les musées, du sport, des séjours, pour apprendre des choses nouvelles , on fait aussi des questions, pour savoir des choses utiles, des maths,	I I reprend I donne la parole	23	10 □	2 4
55 - 63	comment se déroulent les activités	groupe, prendre la parole, des fois ça nous plaît pas		8	5	3
64 - 78	ça ne plaît pas	on n'y arrive pas, la matière ne nous plaît pas, on le fait un peu longtemps, je suis obligé de faire pour bien écrire quand je serai grand		14	6	2 3
79 - 96	comment travaille-t-on	avec des livres, du matériel, on dit notre façon, ils disent si c'est bon, les inconvénients quand y en a une qui est bonne, plusieurs techniques qu'on regroupe pour en faire une seule, au Japon	I  I (*partout)	17	5	2 réitéré 3 fois
97 - 110	quelle manière de travailler	quand on comprend pas on demande à la maîtresse et on explique, les pièges les astuces, elle nous laisse trouver, il faudrait que ce soit toujours une même méthode	I recentre	13	4	6
111 - 127	des tactiques des façons de faire	en maths, des règles – exemple-, facile maintenant avant non, quand tu étais au cp, recherche des info notre avis des caractéristiques des comparaisons	David	16	5	3

<b>128- 154</b>	ce que vous utilisez pour travailler en classe	on réfléchit, on essaie de faire avec ce qu'on a , on se tait, pour pas gêner les autres, exemple règle ou équerre, comprendre les consignes, écrire les devoirs, les conclusions, en sciences les résultats, des résumés, les leçons, tout à base de l'écriture, pas tout –ordinateur-		28	6	2 réitéré 4 fois
<b>155 - 159</b>	l'oral	il sert aussi en langue	Anthime	4	2	/
<b>160</b>	fonctionnement	demander la parole pour l'avoir	E	1	1	/
<b>161- 170</b>	prendre la parole	laisser chacun parler pas lui couper la parole, il n'arrive pas à se retenir quand quelqu'un se trompe	E	9	7	2
<b>171 - 177</b>	apprendre l'oral	l'oral on en aura besoin plus tard, préparer théâtre mélange d'expression corporelle et oral, écrire la pièce de théâtre, pardon, truc avant qui a un rapport	Lucile	8	5	2
<b>178 – 213</b> <b>controverse</b>	le corporel	C'est le corps, comment s'exprimer, c'est pas une histoire c'est en gym, expression corporelle, la danse, gestes, mélange de l'écriture avec l'expression corporelle, dire bonjour, pour la suite, et ailleurs en sciences, pour lever le doigt, quand on fait de la poésie, on fait des gestes quand on parle, ça vient tout seul, réflexe	Guillaume B. E acquiesce E règle prise de parole - 183 E recentre	35	7	2 3 5 12
<b>214 - 233</b>	ressentir l'oral	Il faut apprendre ce qu'on va dire à l'avance, , garder la feuille -théâtre-, parole donnée à quelqu'un d'autre par la maîtresse, on a envie de dire, montrer nos erreurs, pas avoir envie, pas vouloir être interrogé quand on n'a pas fait stratégie d'évitement	E E remet en contexte	19	5	2 3 réitéré 2 fois

<b>234 – 244 controverse</b>	le trac	on a peut-être le trac de réciter devant tout le monde conseil réciter devant ses parents, empêcher d’avancer regarder le sol ou le mur, ça va pas, ce qu’on faisait, c’est pas ce qu’il faut faire, au cp, la maîtresse elle disait		10	5	9
<b>245 - 260</b>	ça sert à	de s’exprimer, pour dire son avis, des animaux*, de reprendre les autres, ça évite d’écrire c’est de l’expression	E E reprise de la ? E reprend E apprécie (2) E acquiesce, désigne	15	4	3
<b>261 - 276</b>	caractéristiques de l’oral	plus rapide que l’écrit, sert à reprendre les autres, quand on a des difficultés, pas comme la grammaire, on cherche pas comment ça se termine, dire plus vite qu’en quinze lignes	Anthime	15	4	2 réitéré 2 fois 3 4
<b>277 - 294</b>	une langue étrangère	apprendre une langue étrangère la prononciation est plus difficile on ne sait pas l’écrire, inconvénient de la prononciation, en anglais en allemand on doit mettre la ponctuation*, si tu sais l’écrire tu sais le prononcer, pas l’espagnol c’est écrire comme on le prononce, ce que je connais, certains faciles d’autres difficiles,	David	17	7	4 5
<b>295 - 305</b>	dire plus difficile qu’écrire	dire quelque chose et que c’est trop dur tu peux lui envoyer une lettre, si tu rates tu peux refaire, un seul essai –quand on parle, on recommence après –signe de la main, dire on s’est trompé, cela dépend des personnes, préférences	Quentin	10	5	2 3 réitéré 2 fois
<b>306 - 314</b>	points forts points faibles	du mal à prononcer, mot étranger, des chiffres moins de mal, vaste	E	8	4	3

<b>315 - 386</b>	les élèves qui parlent peu	Ils ont des problèmes, Laura, elle parle chez elle, des problèmes psychologiques, ceux qui ne sont pas bavards qui gardent leurs idées pour eux, les trisomiques qui vivent pas mal, ils vont dire une mauvaise réponse alors ils ont peur de rater qu'on se moque d'eux, je sais mais je sais pas le dire, et qu'on se trompe, et bien moi on apprend notre erreur	E E recentre sur les élèves	71	10	2 réitéré 4 fois 3 réitéré 2 fois 4 réitéré 2 fois
<b>387 - 402</b>	la note rendue publique		Lucile	15	9	2 6
<b>403 - 409</b>	ceux qui se trompent de réponse		David	6	5	2 réitéré 2 fois

## Corpus A.4. Marie

Date : 20 octobre 2005

Livre présenté : *L'homme qui plantait des arbres*, J. Giono, Seuil

Durée : 1 min 50

Echanges : 7 avec 3 partenaires

Mar Marie Luc Luce M une des maîtresses

Situation : *Marie a choisi de présenter le livre qui est étudié en classe en littérature mais dans une autre version que celle qui est étudiée, de plus grand format et illustrée. Elle identifie le livre en montrant la couverture, explique de quoi il s'agit et lit l'extrait, puis un petit échange s'ensuit.*

1 Marie alors maintenant je vais vous parler de l'homme qui plantait des arbres alors ça parle d'un homme qui plante des arbres et je vais // <sup>628</sup>pour que le caractère / d'un homme / être humain / dévoile des qualités vraiment exceptionnelles / il faut avoir la bonne fortune de pouvoir / observer / son action pendant de longues années // des logues années si cette action est / dépouillée/ de tout / égoïsme/ si l'idée qui la dirige/ est une / générosité/ sans exemple/ nulle part/ et qu'au / surplus/ elle / ait / laissé sur le monde des marques / visibles on et/ on est alors / sans risque/d'être devant / un caractère/ inoubliable

2 M tu vas t'arrêter là

3 Mar Luce

4 Luc c'était bien mais au début t'as pas/tu n'as pas présenté même si on le connaissait déjà t'as dit / juste dit / au départ que c'était un homme qui plantait des arbres

5 Mar c'était pas exactement la même chose\*

6 M tu veux une deuxième chance Marie oui (oui de la tête)

7 M et bien on te donnera une deuxième chance demain

\*Marie se tortille sur place un peu comme Clémentine.

---

<sup>628</sup> Départ de l'extrait lu



#### Corpus A.4. Clémence

Date: Jeudi 20 octobre 2005

Livre présenté: *Arbres fruitiers* Actes Sud

Durée:

Echanges: 12 dont 11 avec 7 partenaires

Clé Clémence            Emi Emile            Mat Mathilde            Ele Elodie            Ant Anthime

GuiB Guillaume B M maîtresse

Situation : *Clémence a demandé à venir présenter un documentaire. Elle vient devant la classe.*

*M est assise au fond de la classe.*

1. Clé    alors je vais vous parler d'un livre qui s'appelle\* arbres fru // fruitiers et bein ce livre parle de // il parle de plusieurs plusieurs arbres fruitiers et moi je vais vous parler de cerises variées /// \*\* « elles<sup>629</sup> semblent toutes identiques et pourtant il suffit de les goûter<sup>2</sup> pour voir la différence tu peux aussi trouver des cerises douces à la saveur sucrée cœur de pigeon guigne virago mais aussi des cerises griottes<sup>630</sup> caramel »
2. Emi    c'était bien parce qu'il y avait des mots durs à dire
3. Mat    là c'était bien présenté
4. M      il faut parler plus fort moi derrière j'ai du mal à vous entendre
5. Ele    et après t'avais quand même du mal à dire fruitier et tu t'es repris
6. Ant    ah oui c'était bien mais t'aurais // t'aurais peut-être [pu] dire plus de chose sur l'arbre // \*\*\*
7. M      est-ce que tu veux savoir quelque chose de plus sur l'arbre Anthime // demande-lui
8. Ant    euh euh // non non //// mais c'est au début qu'elle présentait ////
9. M      qu'est-ce que tu veux lui demander de plus // demande-lui
10. Ant    non voilà
11. GuiB    non non moi aussi
12. M      merci Clémence

\*couverture montrée

\*\*doigt mis dans la bonne page à sa place mais page perdue en montrant le livre donc elle la recherche puis la montre –illustration très petite-, puis lit

\*\*\*livre tortillé dans les mains et regard sur le livre ne regarde plus en face jusqu'à voilà

---

<sup>629</sup> Passage lu

<sup>630</sup> Sur le livre « [ ]à la saveur sucrée (cœur de pigeon, guigne, virago, mais aussi des cerises griottes) caramel. » a ponctuation de la parenthèse pose ici un réel souci de lecture et de compréhension.

## Corpus A.4. Littérature présentation de livre Emile

Ecole JJ Mérignac

Jeudi 20 octobre 2005

Livre présenté *Bonzaï*, Brocca, Seuil

Durée 3 min 12 avec 18 échanges et 4 partenaires

Dai : Daisy Sam : Ant : Antoine Eli: Elise

Emi : Emilien est devant le tableau, face à la classe,

M est sur le côté de la classe

1. M qui souhaite venir présenter son livre s'il vous plaît ( ?) // chut // allez // Emile<sup>631</sup> parce que j'ai vu que tu t'étais entraîné // Pierre / chut / il faut que vous taisiez s'il vous plaît // tu ne commences que quand tu juges que tes camarades // sont en condition de t'écouter correctement //
2. E alors c'est un livre qui s'appelle l'homme bonzaï euh\*<sup>632</sup> c'et euh euh alors en fait c'est quelqu'un c'est un navigateur au début\* et puis après\* qui se fait capturer par des pirates et qui après // les pirates ils le lâchent sur une île et puis après // \* il y a un bonzaï qui lui pousse sur la tête // <sup>633</sup> aucune douleur à l'instar d'un couteau qu'on aurait passé sur ma langue je ne sentais que le froid de la lame dans les entrailles le vieux chinois tenait la lame // le manche et souriais je lui rendis son sourire et il retira la lame de mon corps la plaie se refermait lentement tandis qu'un liquide incolore // et visqueux s'en échappait / pas de sang de la sève pas de vilaine croûte ni de cicatrice mais une tière<sup>634</sup> scarification / un rire énorme et caveux monta dans la cabine pour la première fois je riais
3. Dai la dernière fois que tu nus a présenté euh là en xxx (*aparté qui n'est pas audible*)
4. M Clémence chut
5. Dai j'ai bien compris ce que tu avais lu en plus tu as choisi un bon morceau de texte
6. Ant au début tu as présenté puis tu as bien dit en fait ce qui allait se passer et puis euh on euh c'était bien
7. Sam tu étais très bien seulement tu aurais pu parler un peu plus fort<sup>635</sup> // au début
8. ? c'était très bien euh moi je ne suis pas très d'accord avec ce que dit Sami tu parles fort parce que au début
9. Emi au début pas du tout
10. M là on ne t'entend pas non plus
11. Eli moi je trouve que tu as très bien présenté et on sentait que le livre // que tu aimais bien le livre et tu l'as lu tu l'as bien lu et voilà
12. Emi oui oui //
13. M merci Emile

3 min 12

---

<sup>631</sup> Emilien n'a pas levé la main.

<sup>632</sup> \* correspond ici à la 1<sup>ère</sup> de couverture montrée puis à des illustrations montrées.

<sup>633</sup> Le passage qui suit est lu.

<sup>634</sup> Tiède dans le texte de départ.

<sup>635</sup> Grimace d'Emilien

## Corpus A.4.Littérature livre Sa

Ecole J J CM2 Mérignac

Octobre 2005

*Situation : Cette suite d'échange a lieu après une série de présentation dont celle de Sa qui se présente sous la même forme que celle de Mathilde et de Clémence*

[ ]

- 9 M pourquoi on présente un livre ( ?) Alex /// Elise  
10 Eli y pour nous entraîner à  
11 M pour nous entraîner à lire et puis encore / Gui  
12 Gui pour s'entraîner à parler un peu plus fort  
13 M pour s'entraîner à parler un peu plus fort / et puis encore Corentin  
14 Cor pour être un peu moins timide  
15 Sa Antoine  
16 Ant pour aussi ça aussi ça va nous servir au collège on va pouvoir faire à peu près pareil sauf qu'on va l'apprendre par cœur les chansons par exemple  
17 M ensuite Sam  
18 Sam pour ne pas avoir de stress  
19 M oui ensuite  
20 Hug pour savoir présenter  
21 M savoir présenter quelque chose / ensuite // il y a quelque chose d'autre qui vous intéresse dans cette présentation de livre ( ?) oui Cédric  
22 Céd pour nous entraîner si on fait des exposés  
23 M ça on l'a déjà dit oui ensuite Antoine

## Corpus A.4.Littérature livre Dave

Ecole Jean Jaurès CM2 Mérignac

Mars 2006

Livre présenté : Le crime de Cornin Bouchon, Syros,

Durée : 3 min 15 avec 29 échanges et 5 partenaires

Ant Antoine Dav Dave M: une des maîtresses Luc Luce

Sam Sam

Situation : *Dave vient devant la classe, dos au tableau, la maîtresse est assise à une table d'élève au fond de la classe.*

1. David : Ce livre ça fait il s'appelle le crime de Cornin Bouchon / c'est c'est un c'est un livre qui parle de ya foug c'est des enfants d'une assistance<sup>636</sup> / qui viennent chez un père adoptif / et ce et qui ya ils ont un voisin qui s'appelle Cornin Bouchon / et ils soupçonnent ce voisin de qui qu'il a fait un crime parce que un jour ils l'ont observé et ils l'ont vu ramener une petite fille dans les bras qui ne bougeait pas / alors ils ont décidé de l'espionner tous les jours et chaque / (*un éternuement*) et après / il ils ont vu que plus rien ne se passait / plus personne rentrait / et ne sortait / alors ils ont eu l'idée de faire sortir un / un taureau parce c'est qu'il avait un taureau et tout le monde en avait peur de ce taureau parce que euh et il était très mauvais enfin il était très méchant et ils l'ont fait sortir // après les hab / il est parti vers la ville et ces les habitants de la ville ils ont appelé monsieur Cornin Bouchon pour dire que son taureau s'était évadé / alors y a Foufouille et son ami qui sont partis qui sont allés dans la maison / et ils sont allés à la recherche de la petite fille et il ils l'ont trouvé mais la porte mais sa porte était fermée à clé / alors ils ont donné des grands coups de pied et à force ils ont réussi à l'ouvrir à l'ouvrir la porte et ils ont vu la fille qui était en pleurs mais en fait elle n'avait pas été séquestrée ni cambriolée vu que c'était la fille que c'était la fille de Cornin Bouchon la belle-fille
2. Antoine : et après
3. David : parce qui croyait qu'elle se faisait cambrioler, ça se termine comme ça comme ça xxx
4. Antoine : d'accord
5. M : des questions des remarques
6. Antoine : euh remarque
7. Dav : Antoine
8. Antoine : euh c'est c'était bien mais parfois tu xxxx un peu trop de xxx///enfin tu as été un peu trop xxxxx
9. M : tu peux parler de manière à ce que tout le monde t'entende Antoine
10. Ant : parfois tu allias un peu loin dans ce que tu disais enfin je veux dire des détails enfin tu donnais beaucoup de détails et puis xxxxx c'est juste un peu résumer quoi présenter
11. Dave : mais c'est ça présenter le résumé il était trop petit pour le lire en fait j'allais pas direxxxx
12. Antoine : oui mais sans xxxxx
13. Dave : Sam
14. Sam: tu l'as bien résumé, tu l'as dit le titre on aurait pu croire que c'était un résumé c'est à dire que ce n'était ni trop long ni trop court sans détail y en a pas trop
15. Dave : Luce

---

<sup>636</sup> Comprendre des enfants de l'assistance, ce qui entraîne une renégociation du sens déjà en cours.

16. Luce : on voyait que tu paniquais un peu pendant t'avais un peu peur tu tremblais
17. Dave : non oui j'avais chaud
18. M : vous auriez un intérêt à lire ce livre maintenant
19. X : ouais
20. M : alors lesquels pourquoi
21. Dave : c'est celui que j'ai lu aux petits c'est celui que j'ai lu aux petits (en montrant)
22. Luce : il nous a donné euh l'envie de le lire
23. M : alors qu'est-ce qui que penses-tu quelles quelles choses ou pour quelles raisons penses-tu qu'on peut avoir envie de lire ce livre
24. Luce : ben parce que ben si on le voit comme ça et que ben on le voit comme ça moi par exemple au début j'avais pas forcément envie de lire et puis et maintenant qu'il l ( ? ) a présenté et ça me donne envie de le lire
25. M : qu'est-ce qui a fait dans ce qu'il a présenté qui te donne envie de le lire ce livre
26. Luce : ben je sais pas, il a laissé et ben je sais pas / il a pas tout dit
27. M : il a pas tout dit
28. Sam : et aussi quand il dit il suspecte quelqu'un ça veut dire que c'est un policier ///
29. M : c'est bon / merci

3 min 1

#### Corpus A.4. Sam

Date : mars 2006

Durée : 2 min 11

Echanges : 6 avec 2 partenaires

Sam Sam Jea Jeanne M une des maîtresses

**Situation** : *Sam vient présenter son livre devant la classe, le dos au tableau, la maîtresse est au fond de la classe assise à une table d'élèves*

1. Sam : c'est un livre il s'appelle les trucs du détective et de l'agent secret / il a été écrit par Georges Berthold et illustré par Quentin de lac Black et en fait ce livre il parle il dit des choses il dit ce qui faut faire pour être détective ou agent secret comme y a même des activités des jeux et euh / j'ai euh j'ai bien aimé mais y a des activités qui sont très faciles à faire à réaliser et que vous que on peut tous réaliser chez nous ça c'est très bien parce qu'on trouve pas ça dans tous les livres et euh voilà et euh aussi euh y a des petits jeux comme on peut jouer y a un code dedans y a un code comme a égal alpha comme ça pour pas se faire reconnaître par des bandits et on peut se faire passer des **des** messages comme ça\* et voilà /// si vous voulez voir euh quelques illustrations (*Sam va s'approcher et montrer à la ronde des pages illustrées, c'est très petit*) enfin ça\* c'est pour relever des empreintes ça\* c'est pour voir / pouvoir regarder ce qui se passe sans se faire voir (*rires*) euh Gaëlle
2. Jea : c'est bien pour euh parce que si on a envie de se les faire nous
3. M : tu parles plus fort s'il te plaît
4. Jea : c'est qu'il y a des fois on regarde des livres avec des choses à faire comme ça et puis des fois c'est un peu dur des fois de le faire comme tu dis si c'est simple à faire peut-être qu'on aura plus envie d'essayer
5. Sam : moi aussi j'ai fait avec ma sœur j'ai joué au code
6. M : d'autres remarques / autre chose / merci qui souhaiterait proposer encore un livre de ce réseau / : plus personne c'est bien on arrête là

Temps 2 minutes 11

## Corpus A.4. Gui

Date : Jeudi 20 octobre

Livre présenté : L'arbre aux dinosaures, Ecole des loisirs,

Ordre de présentation : Lm, Id, Ill X, Ex

Durée

Echanges : avec partenaires

Gui B Gui

**Situation** : *Gui est appelé et en fait les deux se sentent concernés et se lèvent. Il est donc établi que les deux seront sollicités. Il s'avère que le livre support de la présentation est le même. Ce livre était à la fois présent dans le réseau de lecture exposé en fond de classe - emprunt à la bibliothèque municipale- et dans les ouvrages documentaires –propriété de la classe.*

*M est sur le côté de la classe.*

1. M ah oui j'ai pas dit lequel je regardais Gui B. puis alors après ce sera Gui C.
2. Gui B alors moi c'est un livre qui parle sur l'arbre des dinosaures / l'arbre des dinosaures et l'au l'éditeur c'est Ga c'est Archimède l'école des loisirs et ça parle voilà sur une page // (*page cherchée*) l'arbre qui qui qui poussa qui pousse après (*image cherchée*) après il commence à grandir un peu plus \* /// encore encore \* /// et jusqu'à atteindre sa sa sa taille adulte et puis et puis un jour y a eu euh euh un volc une secousse tectonique qui abattu l'arbre et alors et puis après il alla il s'échoua sur une rivière / l'eau l'eau l'emporta l'eau l'emporta et voilà il fiole au courant de l'eau \* quatre ans ont passé l'arbre est maintenant plus grand il mesure un mètre<sup>637</sup> qu'une fougère ses branches portent à leur extrémité des petites feuilles semblables à des aiguilles/ juste au dessous de lui poussent des grandes plantes comme des sicas<sup>638</sup> et des fougères arbo/ rescentes il pousse tout droit ses branches s'allongent et de plus en plus pour tou toujours plus de lumière l'arbre a besoin de lumière comme toutes les plantes il fabrique sa propre nourriture à l'intérieur de ses feuilles il combine les éléments nutritifs de l'air et du sol à l'aide de la lumière ///du soleil qui lui fournissent de l'énergie nécessaire à ces trans / formations
3. M tu vas t'arrêter là
4. Gui B et bien d'accord
5. Gui B Elise
6. Ele je trouve à ta place que tu étais à ta place que tu avais bien mieux lu et tu avais livre expliqué là tu parlais et tu lisais mais //
7. GuiB Hugues
8. Hug c'était bien mais le résumé là /// t'as très bien résumé mais au lieu de dire ce qu'il y avait dans le livre tu aurais pu dire tu aurais pu dire ça raconte la vie d'un arbre car là tu as cherché dans les pages //

*Gui B. fait un pas, s'arrête et regarde la maîtresse qui fait oui de la tête, il repart à sa place.*

10 minutes

---

<sup>637</sup> Lecture du renvoi du texte dit en regardant les élèves en face et en montrant la page

<sup>638</sup> Lettre S non prononcée

## Corpus A.4. Cédric à la suite du corpus A.4. Gui.

Jeudi 20 octobre 2005

Ecole J Jaurès

Livre présenté : l'arbre aux dinosaures, Archimède, Ecole des loisirs

Durée : 3 minutes 10, plus de bruit de fond qu'auparavant

Echanges : 25 avec 8 partenaires

Céd; C. Cédric

Luc Luce

Hug Hugues

Mar Marie

Sam Sam

Ale Alex

Ant Antoin

M une des maîtresses

**Situation** : *A la suite de la présentation du livre de Gui, Cédric. vient présenter son livre. Celui qui a croisé le regard de la maîtresse présente son livre en premier et l'autre Guillaume présentera son livre ensuite. La maîtresse est sur un côté de la classe.*

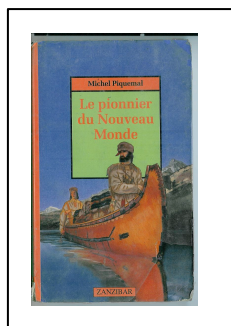
- 1 M Cédric  
2 X c'est le même livre  
3 M oui  
4 XX ils ont le même livre  
5 Céd mon livre s'appelle l'arbre aux dinosaures c'est l'histoire d'un arbre comme avait dit Guillaume (B) ( Guillaume C montre la page du livre) Cinquante ans ont passé / l'arbre est grand maintenant plus grand que le plus grand des // sicas ( s prononcé) // et des fougères absorbantes<sup>639</sup> /// on le trouve/ il se trouve à l'intérieur du plus grand espace libre compris entre le sol // et les branches des vieux conifères / ses branches supérieures se déploient à une hauteur de / dix-huit mètres de / dans la lumière / tous les matins le bourdonnement paisible de millions d'insectes parviennent à la cime des vieux arbres réchauffés par le soleil  
6 M tu vas t'arrêter là / Luce  
7 Luc c'était bien mais euh / mais euh / voilà  
8 M Hugues (qui est en train de parler avec l'autre Gui  
9 Hug là je trouve que cette fois / aussi / c'était pas / t'as pas dit / t'as pas dit / t'aurais du dire  
10 M Marie (qui lève la main)  
11 Mar c'est le livre tu aurais pu résumé  
12 Hug tu aurais pu dire je sais pas  
13 M qu'est-ce qu'il aurait pu dire (?)  
14 Hug des choses que Cédric n'avait pas dit  
15 M des choses que Guillaume n'avait pas dites // qu'est-ce que Guillaume n'avait pas dit (?)  
16 Sam ce qu'était devenu / l'arbre  
17 Luc il allait parler de ce qu'était devenu l'arbre  
18 Sam on sait pas pourquoi de / ça parle de dinosaure donc ///  
19 M puisque le titre s'appelle l'arbre aux dinosaures il aurait pu dire pourquoi ion avait le mot dinosaure dans le texte /// mais est-ce que vous avez posé la question à Guillaume (B) tout à l'heure (?)  
20 XXX non  
21 M vous pouvez peut-être la poser à Cédric (? C) maintenant / Alex  
22 Ale pourquoi ça s'appelle l'arbre aux dinosaures (?)  
23 Ant parce que c'est un arbre qui  
24 M hep  
25 Céd parce qu'il a commencé à pousser il y a 25 millions d'années c'était à l'époque des dinosaures  
26 Ale je croyais que c'était parce qu'il y avait des dinosaures qui vivaient dedans  
27 Céd non  
28 M *bien sûr non* *3 minutes 10*

<sup>639</sup> Arborescentes dans le texte



## CORPUS A.5. Le pionnier du nouveau monde

### Informations complémentaires



#### Situation des corpus :

Littérature : *il s'agissait d'écrire ce qui donnait envie de lire un livre ou pas d'après sa couverture pour en débattre. A ce titre on peut penser la description est convoquée comme élément structurant le débat.*

Description ethnographique et pédagogique : Le maître demande d'utiliser le registre de la description et des explications des raisons qui donnent envie de lire. Les élèves sont associés par deux en vue de produire un court texte pour expliquer leurs raisons d'avoir envie de lire ce livre.

Lors de la production d'écrits par deux, le maître répond aux demandes des élèves au cas par cas. Il circule dans la classe durant 20 minutes environ

La mise en commun s'effectue par la lecture successive des travaux écrits au brouillon sous la forme d'un débat dirigé par le maître.

Dans le débat et les micro-débats qui suivront chaque intervention du maître, les élèves commentent entre eux les apports réalisés. Chaque élément relevant de la description des personnages figurant sur la couverture (les indiens, le canoë, jeune, vieux, barbe, tissu, peau, montagne, nature de la reproduction) est soumis, par l'intermédiaire du maître à un questionnement au sein des différents groupes au fur et à mesure des propositions lues par les élèves.

Ces éléments de description sont l'objet de négociations et de dialogues, permettant de tisser des liens entre les éléments décrits et les interprétations qui sont faites.

La description est convoquée à la fois comme soutenant les interprétations ou les invalidant, participe à la contradiction des pistes, à la vérification des hypothèses, permettant l'étayage de celles-ci, montrant la mise à jour des inférences à établir ( montagnes, climat froid, vêtements chauds ) pour avancer dans les choix interprétatifs jusqu'à des essais de généralisation.

Le travail se termine par la présentation d'un dernier avis en contre, d'un élève qui n'a pas envie de lire le livre en voyant la couverture. Son appréciation n'est pas soumise à commentaire collectivement, c'est le maître qui commente puis les élèves entre eux. La clôture de l'activité s'effectue par la lecture du prologue du roman.

## Corpus A.5.a. Littérature Transcription

J F Mérignac CM2 Décembre

Bande très confuse, micro placé en fond de classe puis au centre devant

Atmosphère bruyante

**Situation** : *Le maître à partir de l'échange 7 jusqu'à l'échange 40 circule en classe pour mettre en route tous les élèves qui ne sont pas à la tâche et va faire le tour de tous les groupes de 2.*

*Il laisse délibérément le débat reprendre dans chaque groupe de deux ou de quatre.*

- 1 M : bien on va regarder ensemble cette première **j'ai oublié** de vous dire **décris** la première de couverture et explique pourquoi elle te donne envie de lire le livre / non vous n'avez rien expliqué
- 2 xx : si si moi j'ai expliqué si
- 3 M : alors vous allez vous mettre chut chut chut chut chut vous allez vous remettre comme ça vous allez travailler par deux vous allez vous mettre par deux allez comme ça là vous êtes par deux et vous allez rédiger rapidement un petit texte qui décrit la première si elle donne envie ou pas et sinon pourquoi elle ne donne pas envie vous le faites à deux
- 4 xx : maître maître
- 5 M: vous avez 5 minutes jusqu'à et quart
- 6 H :non mais arrête
- 7 M/// sur le cahier d'essai/ et en silence///chut chut chut  
*le maître se déplace et répond aux mains levées brouhaha le maître frappe dans les mains il remet à la tâche certains des élèves qui sont debout*
- 8 M : dépêchez –vous sur le cahier d'essai allez /// travaille avec
- 9 x : maître, y a du (*installation des tables, le maître met les élèves en situation de travail*)
- 10 S : maîtresse pourquoi vous avez un micro
- 11I : c'est parce que je n'arrive pas à noter tout ce que vous dites
- 12M : il vous reste quatre minutes j'espère que vous parlez du sujet là ///
- 13C: c'est vrai
- 14So : ouai tout le monde y croit au père Noël
- 15C : maître maître
- 16Se : oui ils sont tous habillés en rouge
- 17Ma : on dirait la peinture
- 18I : tu penses que la couverture c'est une peinture
- 19Ma : oui c'est pas vrai
- 20I : donc elle est peinte par quelqu'un
- 21C : c'est un peu bien fait
- 22S : on s'y croirait
- 23C : maître
- 24S : **chut** le maître se retourne et frappe dans les mains
- 23 Se :tuut truuut souffle dans ses mains
- 24 M : tu ne décris pas ce que tu vois a ça c'est terrible ça
- 25C : ah ça ressemble trop maître, maître *Cédric va à la rencontre du maître*
- 26M : **ah**
- 27 C :j'y mets
- 28M : ben oui oui oui oui
- 27Se : ahaha ahaha ahaha *Soufi vient me montrer ce qu'il a fait*
- 28X : c'est madame Champagne
- 29 So : mais non elle a corrigé mes fautes Je m'appelle **Sofi** je viens de me faire enregistrer
- 30Se : regarde tu vois c'est une cassette
- 31C : ah ouais
- 32So : je m'appelle Mathieu Mathieu D. (*Mathieu rit*)
- 33So : salama la malaha je suis la pupe du quartier
- 34Se : monsieur c'est en train d'être foutu (*Soufi rappe*)
- 35 So : jesse hein hein hein hein je m'appelle Camaro et Martinez yo donne –moi ton coeur ouais noir noir l'étendard de ton drapeau la vérité est masqué maîtresse je le fais exprès (*Soufi rit*) pardon maîtresse c'est pas bien ce que je fais mais Emel arrête de me taper je vais le dire /// aïe Amel elle m'a tapé aïe, mais le maître t'as vu comme ça mais le maître hier il m'a fait un bleu et j'ai rien dit /// en plus elle a des grosses fesses pardon aïe
- 36 C : c'est un micro
- 37 So : c'est pour enregistrer des voix//////// à la fin maîtresse vous allez tout écouter

I : oui *Les élèves se passent les cahiers, discutent, le maître continu de se déplacer et corrige, échange avec chaque groupe de deux élèves*)

38 So : Mathieu après elle écoute tout ce qui y a à l'intérieur (*Soufi va voir ce qu'a fait Mathieu*)//////////  
(*grande période de brouhaha moins intense d'environ 5 minutes*)

40 So : tout ça ouai /// moi maintenant c'est pas des cartouches/ maître qu'est-ce qu'on fait maintenant

41 M : bien *le maître frappe des mains* on va mettre en commun parce que ça fait cinq minutes sont passées de cinq minutes allez on arrête vous avez bien travaillé /// chut/ Amel // (*Le maître attend devant le tableau*) chu chut

42 M : Amel tu peux rappeler ce qu'il fallait faire

43 Am : oui fallait décrire, fallait voir sur la sur la

44 M : sur la couverture et après / la première // et après

45 Am : /// je sais pas ///

46 M : Enzo

47 En : et yeu si on avait envie de le lire et pourquoi

48 M : si ça donne envie de lire // euh on va demander à Nor de commencer// Nor tu n'as pas travaillé avec Pauline// vous avez travaillé ensemble ou pas // oui / vous avez fait le même texte

49 N : oui

50 M qui va lire alors / vite vite vite vite//

51 No : ça a l'air bien parce que le titre nous montre qu'il va avoir un nouveau monde

52 M : Nor on n'a rien entendu et ça ne m'étonne pas tu sais que dois faire un gros effort

53 No : ça a l'air bien car le titre nous montre qu'il va avoir un nouveau monde l'image l'image qui vient à xxxest une femme dans un bateau avec des affaires d'indiens

54 M : alors qui est-ce qui a vu un homme et une femme

55 So : nous on a dit que c'était des garçons

56 M : on lève le doigt, on lève le doigt

56 C : oui nous on a dit

57 So : on a le droit d'avoir des idées nous *brouhaha qui monte*

58 M : qui est-ce qui a vu deux hommes\* /// qui est-ce qui a vu deux femmes\* (*\*doigts levés*)

59 x : c'est une femme avec une femme ça xxxx

60 M : tu parles d'indiens // d'accord/ alors qui est-ce qui peut qui est-ce qui a vu des indiens qui est-ce qui a marqué qui y a des indiens / oui vas-y Victor

61 V : sur la première de couverture je vois

62 M : mais on entend rien Victor *Victor se lève*

63 V : sur la première de couverture je vois un homme un indien et un autre indien et derrière / entre eux y a des habits et des provisions (*il lit ce qu'il y a sur son cahier*)

64 X : puis ils se promènent

65 M : écoutez bien / écoutez ce que dit euh Aybiké

66 Ai. : on dirait que c'était des canoës

67 V : ce sont des peaux de bêtes non

68 xxx : oui / ben / non / non c'est pas des indiens

69 M : alors indien ou pas indiens / ceux qui pensent que ce sont des indiens lèvent le doigt (*plus de doigts levés que tout à l'heure*) / bien maintenant on va préciser est-ce que ce sont des indiens pourquoi est-ce que vous pensez que ce sont des indiens/ alors on écoute Victor

70 V : j'ai vu déjà beaucoup d'indiens dans des livres et là on voit bien que ce sont des indiens avec leurs habits

71 M : donc ce sont leurs habits qui te font penser à des indiens // ceux qui ont mis des indiens là est-ce que vous avez autre chose

72 So. *en aparté* t'aurais mis que c'était des indiens t'aurais dit que c'était pas ça

73 M : ceux qui ont mis que c'était pas des indiens / (*des doigts se lèvent*) expliquez pourquoi ce ne sont pas des indiens

74 So. *en aparté* ce sont pas des indiens

75 H : les visages

76 XX oui mais

77 M : ceux qui veulent parler lèvent le doigt / on lève le doigt / Kléber

78 Kl. : alors en fait je suis un petit peu d'accord avec les deux car devant je je trouve que ces bateaux ils ressemblent pas mal à des bateaux qui qui se trouvent au Canada car j'en ai vu et que à l'arrière et bein

79 XXX xxxx la barbe xxxxx plus jeune

80 M : alors xxxxx donc y en a qui disent c'est des indiens mais que y a un jeune et un vieux / que le vieux a la barbe parce que les vieux ont la barbe et que les jeunes n'ont pas la barbe et

81 H : mais non xxxx

82 M : alors xx ah écoutez Kléber écoutez Kléber chut

83 C : il peut pas se raser parce qu'il est tout le temps dans la forêt alors

84 XX : il(s ?) se rase pas ils se rase pas alors

85 M : bien alors on va essayer de mettre ça au clair alors chut non non arrêtez arrêtez /// attendez (*la discussion entre les élèves est soutenue*)

86 M : bien on va essayer de mettre au point certains xxx bon vous arrêtez on va essayer de mettre au point certaines choses or la barbe / d'abord la barbe la barbe/ à partir du moment où on a fait son adolescence la barbe/ (*changement de voix*) passé l'adolescence on est devenu un jeune homme et on a la barbe qui pousse mais xx ça dépend xx ça dépend des des groupes auxquels on appartient parce qu'il y a par exemple euh les asiatiques qui ont beaucoup moins de barbe que les européens

87 X : et pourquoi

88 M : c'est comme ça comme le peau a une autre couleur

89 Da : et c'est papa Noël

90 So : rires

91 M : bien chut / après la barbe elle pousse ceux qui ont la barbe ils l'ont à partir du moment où ils ont passé l'adolescence ils ont la barbe qui pousse / (*reprise de la voix de départ*) donc ne dites pas il a de la barbe c'est parce qu'il est vieux ou pas vieux ça c'est pas

92 S : ça veut rien dire

93 M : ça veut rien dire

94 S : parce que papa Noël il est

95 M : enfin ça dépend des civilisations, y a des civilisations où on laisse pousser la barbe et des civilisations où on laisse pas pousser la barbe y a des habitudes individuelles aussi

96 H : oui moi je sais que

97 M : dans dans notre société là y a des gens qui se laisse pousser la barbe et d'autres qui se la rase voyez alors Kléber lui là il a une explication xxx donne-lui ton explication Clément xxxxx (*la discussion repart entre élèves*) non on s'écoute on s'écoute chut tu arrêtes Kléber/ bon alors on va dire on va regarder alors puisque je vois que c'est difficile de voir si c'est un indien

98 X : des plumes

99 M : on dit qu'un indien ça a des plumes

100 XX : xxxxxx (*discussion entre élèves des groupes*)

101 M : on s'écoute xxxx chut

102 E : eux c'est peut-être pas des indiens même s'ils ont la barbe

103 C : mais pourquoi ce serait pas des Européens

104 XX : mais non

105 M : alors xxx chut / là on est bien embêté on est bien embêté parce que finalement on n'arrive pas à savoir si ce sont des / des européens comme dit Clément ou bien si ce sont des indiens alors en revanche ce qu'on peut regardez / non on écoute Daël / Soufi tu ne vas pas recommencer //// alors on va dire les choses ce qu'on peut constater donc c'est un canoë fait en peau de bêtes on voit les coutures et tout ça bein ensuite on voit qu'ils ont des habits

106 V : en peau de bêtes (*rires*)

107 M : non mais on va pas rire pour ça hein / ce sont des habits en peau de bêtes

108 X : on dirait des indiens

109 M : alors en Europe à ce moment là est-ce qu'on mettait des habits en peau de bêtes

110 XX : non

111 M : non on mettait des habits en tissu xxxx bien donc ils doivent être ils doivent être ailleurs qu'en Europe ils sont sûrement au Canada qui est-ce qui peut faire penser qu'ils sont au Canada

112 X : y a des montagnes pleines de neige et là ils sont dans un canoë

113 M : voilà ils sont dans un canoë oui // y a / bien / alors // chut y a un enfant qui regarde/ qui veut bien lire le texte là non non non y a des hommes qui regardent y a quelqu'un qui a écrit oui là (*le maître se déplace et cherche sur les cahiers ouverts*)

114 X (*lit*) Sur la première de couverture il y a deux gens qui sont sur un bateau y en a un qui rame et l'autre qui regarde qui regarde quelque chose il y a des montagnes

115 So : non l'autre aussi y rame il rame mais de l'autre côté

116 M : la rame est cachée derrière le bateau aussi ils rament aussi chacun de leur côté

117 XX : oui bein c'est sûr (*brouhaha*)

118 X : oui parce qu'on voit la main

119 M : qu'est-ce qu'ils regardent qu'est-ce qu'ils regardent xxx

120 X : le paysage

121 M : le paysage xxxxx pour se distraire

122 X : ils rament tous les deux xx mais comme si xxx

123 M : donc si ils sont en train de regarder le paysage c'est qu'ils traversent des paysages qui leur plaisent ou qui sont nouveaux ou quoi encore xxx est-ce qu'on peut lire ce qu'ils ont sur le visage l'expression du visage tu peux lire ils découvrent ils découvrent dit euh (*Victor lève la main*)

124 X : maître est-ce que xxxx

125 M : Victor

126 V : ils sont en train de chercher quelque chose

127 M : on dirait qu'ils sont en train de chercher ou du moins de regarder bien attentivement

128 M : Pauline

129 F : au chapeau le monsieur là on dirait qu'il a une plume

130 M : oui oui là il a une plume

131 V : je crois que c'est des chapeaux de guerrier xxxxxx

- 132 M : bon allez chut chut chut bon on va écouter plusieurs textes maintenant chut allez on écoute le texte d'Anne et de Pauline allez allez-y Cédric
- 133 An : oui la première de couverture me donne envie de le lire parce que l'on dirait que ces deux hommes traversent le monde en bateau et je voudrais savoir pourquoi que j'aimerais connaître leur aventure
- 134 So : voilà c'était très bien
- 135 M : Soufi / \* non Soufi qu'est-ce que tu en penses (\* *Soufi prend son cahier et commence à se lever*)
- 136 So : ah c'était très bien
- 137 XX : j' peux lire
- 138 M : vous voulez lire le vôtre
- 139 X : non on a déjà dit
- 140 M : vous voulez lire le vôtre allez Enzo // euh non Enzo ils ne t'écoutent pas tu ne les regardes pas / tu peux te lever si tu veux (*Enzo se lève*)
- 141 E : xxx xxx xxx parce qu'ils donnent envie de voyager dans les pays froids au Canada il y a des montagnes xxx ils sont embarqués dans une barque où ils xxx
- 142 M : Soufi
- 143 So : j'peux lire / la première de couverture me donne envie de lire le livre parce que / il y a un canoë et moi j'aime j'aime bien le canoë (*plus difficile à comprendre et moins for à partir de moi*)
- 144 M : Soufi tu as de la bouillie dans la bouche tu te lèves /// tu sais ce que tu as écrit c'est toi qui l'as écrit alors adresse-toi correctement à tes co/ copains(*Soufi se lève*)
- 145 So : la première de couverture me donne envie de de le lire parce que / il y a du canoë kayak et moi j'aime bien le canoë (*la voix est de moins en moins audible à nouveau à partir de moi*)
- 146 M : ça y est on n'entend plus rien //(Soufi regarde le maître mais pas directement, en penchant la tête sur un côté)/ mais écoute essaye de te détacher de ton texte on entend plus rien à partir du quatrième mot allez vas-y cette fois
- 147 So : la première de couverture me donne envie de lire le livre parce que / y a un canoë et moi j'aime bien le canoë ensuite il a l'air d'être bien parce que parce que il y a de jolis paysages et la peinture est belle et ils ont l'air de déménager dans un nouveau monde on dirait que la peinture a été faite par un peintre
- 148 M : donc ça c'est un sujet qu'e qu'a abordé Soufi que n(ont pas abordé les autres ça ressemble à une peinture plus qu'à une photo, c'est ça Soufi
- 149 En : tous les romans c'est une peinture hein
- 150 M : ah pas nécessairement
- 151 E : les documentaires oui sinon
- 152 M : ou un dessin ou une peinture / c'est important aussi bien / chut alors on va lire bon je crois qu'on va arrêter là pour ça je vais vous lire juste le début
- 153 X oh mais c'est trop bien (*brouhaha*)
- 154 So : oh mais si le maître il m'entend depuis le fond de la classe
- 155 M : chut chut chut chut bien les cahiers étant maintenant fermés tu t'asseois correctement s'il te plaît nous allons donner la parole quand même aux non (*le maître se déplace pour regarder sur des cahiers il en fait rouvrir certains Cédric se lève*)
- 156 Céd : non ce livre ne me plaît pas car il n'a pas l'air intéressant je n'ai pas l'impression qu'il y ait beaucoup d'action je préfère les livres comme Star Wars ou Narnia (*rires*)
- 157 M : non c'est pas marrant
- 158 Céd : et en plus la couverture n'est pas passionnante
- 159 M : alors il faudrait que tu expliques pourquoi elle n'est pas passionnante justement
- 160 Céd : bein pace que moi je préfère des trucs style j'sais pas moi euh
- 170 Em : euh tu l'as dit style Narnia
- 171 Klé : d'action
- 172 M : Cédric d'accord d'action mais là aussi c'est d'action aussi hein (*la discussion repart*)
- 173 M : bon alors je vais vous lire allez on range les troussees les règles tout ça et on écoute allez allez // Marie / Maria chut voilà je voudrais / assis vous vous mettez en situation d'écouter s'il vous plaît (*silence presque complet*) Victor / Aïssata (*le maître fait signe de fermer les cahiers*) Daël deux (*geste du signe 2 avec les doigts le maître regarde les élèves et attend, les élèves rangent ce qui est sur leur bureau*) Préface
- 174So : et ça donnera un escargot tout chaud
- 175M : Soufi tu vas dehors// Marie/ Jacques Baudrier est un personnage de fiction / il n'a pas réellement existé / cependant toutes les circonstances de sa vie d'aventures sont du domaine du possible / au XVIIIème siècle un certain nombre d'enfants de la région de Mortagne sont( comme lui partis de France pour rejoindre la lointaine Amérique sous l'impulsion de Robert Giffrar un Canadien // qui devaient pour cela s'embarquer à Dieppe et effectuer un voyage en pleine mer dans des conditions presque insoutenables / il était impossible de prévoir quand on arriverait et / même si on arriverait un jour en vie // l'existence qui attendait les migrants étaient d'une incroyable rigueur / le froid et la famine régnaient parmi d'autres et c'était une condition rude et difficile à décourager/ et puis la plupart tombaient réellement amoureux de ces contrées immenses sauvages qui devenaient bien vite leur pays/ la forêt exerçait même sur certains un attrait magique / alors comme Jacques Baudrier ils devenaient coureur des bois/ parcourant des milliers de kilomètres dans des territoires encore inexplorés / une charge de plusieurs dizaines de kilo sur leurs épaules si l'on ne peut endurer une vie

plus pénible on peut difficilement imaginer une vie plus libre////tut tut tut bien aller maintenant on va prendre les phrases/ on range le livre chut

176X : on le range (*flottement*)

177M : bien vous recherchez dans vos cahiers d'essais (travail suivant ORL)

## Découpage en saynètes

### Saynète 1- la première de couverture- travailler

- 1 M : bien on va regarder ensemble **cette première** j'ai oublié de vous dire décrie **la première de couverture** et explique pourquoi **elle** te donne envie de lire le livre / non vous n'avez rien expliqué
- 2 xx : si si moi j'ai expliqué si
- 3 M : alors vous allez vous mettre chut chut chut chut chut vous allez vous remettre comme ça vous allez travailler par deux vous allez vous mettre par deux allez comme ça là vous êtes par deux et vous allez rédiger rapidement un petit texte qui décrit **la première** si **elle** donne envie ou pas et sinon pourquoi **elle** ne donne pas envie vous le faites à deux
- 4 xx : maître maître
- 5 M: vous avez 5 minutes jusqu'à et quart
- 6 H :non mais arrête
- 7 M/// sur le cahier d'essai/ et en silence///chut chut chut  
*le maître se déplace et répond aux mains levées brouhaha le maître frappe dans les mains il remet à la tâche certains des élèves qui sont debout*
- 8 M : dépêchez –vous sur le cahier d'essai allez /// travaille avec
- 9 x : maître, y a du (*installation des tables, le maître met les élèves en situation de travail*)

### EN APARTE

- 10 S : maîtresse pourquoi vous avez un micro
- 11 I : c'est parce que je n'arrive pas à noter tout ce que vous dites
- 12 M : il vous reste quatre minutes j'espère que vous parlez du sujet là ////
- 13 C : c'est vrai
- 14 So : ouais tout le monde y croit au père Noël
- 15 C : maître maître
- 16 Se : oui ils sont tous habillés en rouge

### Saynète 2-la peinture

- 17 Ma : on dirait **la peinture**
- 18 I : tu penses que la couverture c'est **une peinture**
- 19 Ma : oui c'est pas vrai
- 20 I : donc elle est **peinte** par quelqu'un
- 21 C : c'est un peu bien fait
- 22 S : on s'y croirait
- 23 C : maître
- 24 S : chut *le maître se retourne et frappe dans les mains*
- 23 Se :tuut truut *souffle dans ses mains*
- 24 M : tu ne décrie pas ce que tu vois a ça c'est terrible ça
- 25 C : ah ça ressemble trop maître, maître *Kléber va à la rencontre du maître*
- 26 M : ah
- 27 C :j'y mets
- 28 M : ben oui oui oui oui

### Saynète 3- je m'appelle

- 27 Se : ahaha ahaha ahaha *Soufiane vient me montrer ce qu'il a fait*

- 28 X : c'est madame C.  
 29 So : mais non elle a corrigé mes fautes **je m'appelle** Sofi je viens de me faire enregistrer  
 30 Se : regarde tu vois c'est une cassette  
 31 C : ah ouais  
 32 So : **je m'appelle** Mathieu Mathieu D (*Mathieu rit*)  
 33 So : salama la malaha je suis la pupe du quartier  
 34 Se : monsieur c'est en train d'être foutu (*Soufi rappe*)  
 35 So : jesse hein hein hein hein **je m'appelle** Camaro et Martinez yo donne –moi ton coeur ouais noir noir l'étendard de ton drapeau la vérité est masqué maîtresse je le fais exprès (*Soufi rit*) pardon maîtresse c'est pas bien ce que je fais mais Amel arrête de me taper je vais le dire /// aïe Emel elle m'a tapé aïe, mais le maître t'as vu comme ça mais le maître hier il m'a fait un bleu et j'ai rien dit /// en plus elle a des grosses fesses pardon aïe

Saynète 4 écouter

- 36 C : c'est un micro  
 37 So : c'est pour enregistrer des voix//////// à la fin maîtresse vous allez tout **écouter**  
 I : oui *Les élèves se passent les cahiers, discutent, le maître continu de se déplacer et corrige, échange avec chaque groupe de deux élèves )*  
 38 So : Mathieu après elle **écoute** tout ce qui y a à l'intérieur (*Soufi va voir ce qu'a fait Mathias*)//////// (*grande période de brouhaha moins intense d'environ 5 minutes*)

REPRISE DU TRAVAIL COLLECTIF

Saynète 5 faire reprise travailler

- 40 So : tout ça ouai /// moi maintenant c'est pas des cartouches/ maître qu'est-ce qu'on **fait** maintenant  
 41 M : bien *le maître frappe des mains* on va mettre en commun parce que ça **fait** cinq minutes sont passées de cinq minutes allez on arrête vous avez bien travaillé /// chut/ Amel // (*Le maître attend devant le tableau*) chu chut  
 42 M : Amel tu peux rappeler ce qu'il fallait **faire**  
 43 Em : oui fallait décrire, fallait voir sur la sur la  
 44 M : sur la couverture et après / la première // et après  
 45 Em : /// je sais pas ///  
 46 M : Enzo

Saynète 6 envie de lire (présent en 1)

reprise travailler et faire

- 47 En : et yeu **si on avait envie de le lire** et pourquoi  
 48 M : **si ça donne envie de lire** // euh on va demander à Nor de commencer// Nor tu n'as pas travaillé avec Pauline// vous avez travaillé ensemble ou pas // oui / vous avez **fait** le même texte  
 49 N : oui  
 50 M qui va lire alors / vite vite vite vite//

Saynète 7 l'image, qui un homme une femme des garçons



- 51 N : ça a l'air bien parce que le titre nous montre qu'il va avoir un nouveau monde  
 52 M : Nor on n'a rien entendu et ça ne m'étonne pas tu sais que dois faire un gros effort  
 53 N : ça a l'air bien car le titre nous montre qu'il va avoir un nouveau monde **l'image l'image** qui vient à xxxest une femme dans un bateau avec des affaires d'indiens  
 54 M : alors qui est-ce qui a vu un homme et une femme  
 55 So : nous on a dit que c'était des garçons  
 56 M : on lève le doigt, on lève le doigt  
 56 C : oui nous on a dit  
 57 So : on a le droit d'avoir des idées nous *brouhaha qui monte*  
 58 M : qui est-ce qui a vu deux hommes\* /// qui est-ce qui a vu deux femmes\* (\*doigts levés)  
 59 x : c'est une femme avec une femme ça xxxx

Saynète 8 des indiens

- 60 M : tu parles **d'indiens** // d'accord/ alors qui est-ce qui peut qui est-ce qui a vu **des indiens** qui est-ce qui a marqué qui a **des indiens** / oui vas-y Vincent  
 61 V : sur la première de couverture je vois  
 62 M : mais on entend rien Victor *Victor se lève*  
 63 V : sur la première de couverture je vois **un homme un indien et un autre indien** et derrière / entre eux y a des habits et des provisions (*il lit ce qu'il y a sur son cahier*)  
 64 X : puis ils se promènent  
 65 M : écoutez bien / écoutez ce que dit euh Aïssata  
 66 Aï. : on dirait que c'était des canoës  
 67 V : ce sont des peaux de bêtes non  
 68 xxx : oui / ben / non / non c'est **pas des indiens**  
 69 M : alors **indien ou pas indiens** / ceux qui pensent que ce sont **des indiens** lèvent le doigt (*plus de doigts levés que tout à l'heure*) / bien maintenant on va préciser est-ce que ce sont **des indiens** pourquoi est-ce que vous pensez que ce sont **des indiens**/ alors on écoute Victor

Saynète 9 les habits -

reprise 8 des indiens et pas des indiens

- 70 V : j'ai vu déjà beaucoup d'indiens dans des livres et là on voit bien que ce sont des indiens **avec leurs habits**  
 71 M : donc **ce sont leurs habits** qui te font penser à des indiens // ceux qui ont mis des indiens là est-ce que vous avez autre chose  
 72 So. *en aparté* t'aurais mis que c'était des indiens t'aurais dit que c'était pas ça  
 73 M : ceux qui ont mis que c'était pas des indiens / (*des doigts se lèvent*) expliquez pourquoi ce ne sont pas des indiens  
 74 S.*en aparté* ce sont pas des indiens  
 75 H : les visages  
 76 XX oui mais (*superposition*)

Saynète 10 les bateaux

reprise 8 indiens pas indiens

- 77 M : ceux qui veulent parler lèvent le doigt / on lève le doigt / Kléber

78 Kl : alors en fait je suis un petit peu d'accord avec les deux car devant je je trouve que **ces bateaux** ils ressemblent pas mal à **des bateaux** qui qui se trouvent au Canada car j'**en** ai vu et que à **l'arrière** et bein

Saynète 11 la barbe plus jeune reprise 8 des indiens

79 XXX xxxx **la barbe** xxxxx plus jeune

80 M : alors xxxxx donc y en a qui disent c'est des indiens mais que y a un jeune et un vieux / que le vieux a **la barbe** parce que les vieux ont **la barbe** et que les jeunes n'ont pas **la barbe** et

81 H : mais non xxxx

Saynète 12 pas se raser

reprise 8 il/ils (un/des indiens)

82 M : alors xx ah écoutez Cédric écoutez Cédric chut

83 C : il peut **pas se raser** parce qu'il est tout le temps dans la forêt alors

84 XX : il(s ?) **se rase pas il se rase pas** alors

Saynète 13 on va essayer de mettre au..., adolescence, qui pousse, civilisation

reprise 11 la barbe , 12 raser parasite papa Noël

85 M : bien alors **on va essayer de mettre ça au** clair alors chut non non arrêtez arrêtez ///attendez (*la discussion entre les élèves est soutenue*)

86 M : bien **on va essayer de mettre au** point certains xxx bon vous arrêtez **on va essayer de mettre au** point certaines choses or la barbe / d'abord la barbe la barbe/ à partir du moment où on a fait **son adolescence la barbe**/ (*changement de voix*) passé **l'adolescence** on est devenu un jeune homme et on a la barbe qui pousse mais xx ça dépend xx ça dépend des des groupes auxquels ont appartient parce qu'il y a par exemple euh les asiatiques qui ont beaucoup **moins de barbe que** les européens

87 X : et pourquoi

88 M : c'est comme ça comme le peau a une autre couleur

89 Da : et c'est papa Noël

90 So : rires

91 M : bien chut / après la barbe elle pousse ceux qui ont la barbe ils l'ont à partir du moment où ils ont passé **l'adolescence** ils ont la barbe qui pousse / (*reprise de la voix de départ*) donc ne dites pas il a de la barbe c'est parce qu'il est vieux ou pas vieux ça c'est pas

92 S : ça veut rien dire

93 M : ça veut rien dire

94 S : parce que papa Noël il est

95 M : enfin ça dépend **des civilisations**, y a des **civilisations** où on laisse pousser la barbe et des **civilisations** où on laisse pas pousser la barbe y a des habitudes individuelles aussi

96 H : oui moi je sais que

Saynète 14 pas des européens des européens, peau de bêtes, Canada

Reprise 8 indiens, 11 barbe, 12 se raser, 10 canoë, 9

habits

97 M : dans dans notre société là y a des gens qui se laisse pousser la barbe et d'autres qui se la rase voyez alors Kléber lui là il a une explication xxx donne-

- lui ton explication Kléber xxxxx (*la discussion repart entre élèves*) non on s'écoute on s'écoute chut tu arrêtes Kléber/ bon alors on va dire on va regarder alors puisque je vois que c'est difficile de voir si c'est un indien
- 98 X : des plumes
- 99 M : on dit qu'un indien ça a des plumes
- 100 XX : xxxxxx (*discussion entre élèves des groupes*)
- 101 M : on s'écoute xxxx chut
- 102 E : eux c'est peut-être pas des indiens même s'ils ont la barbe
- 103 C : mais pourquoi ce serait **pas des Européens**
- 104 XX : mais non
- 105 M : alors xxx chut / là on est bien embêté on est bien embêté parce que finalement on n'arrive pas à savoir si ce sont des / **des européens** comme dit Clément ou bien si ce sont des indiens alors en revanche ce qu'on peut regardez / non on écoute Daël / Soufi tu ne vas pas recommencer //// alors on va dire les choses ce qu'on peut constater donc c'est un canoë fait **en peau de bêtes** on voit les coutures et tout ça bein ensuite on voit qu'ils ont des **habits**
- 106 V : **en peau de bêtes** (*rires*)
- 107 M : non mais on va pas rire pour ça hein / ce sont des **habits en peau de bêtes**
- 108 X : on dirait des indiens
- 109 M : alors en **Europe** à ce moment là est-ce qu'on mettait des **habits en peau de bêtes**
- 110 XX : non
- 111 M : non on mettait **des habits** en tissu xxxx bien donc ils doivent être ils doivent être ailleurs qu'**en Europe** ils sont sûrement au **Canada** qui est-ce qui peut faire penser qu'ils sont au **Canada**
- Saynète 15 montagnes, un qui rame et l'autre qui, qui regarde, le paysage
- Reprise 1 couverture, 10 canoë bateau
- 112 X : y a **des montagnes** pleines de neige et là ils sont dans un canoë
- 113 M : voilà ils sont dans un canoë oui // y a / bien / alors // chut y a un enfant qui regarde/ qui veut bien lire le texte là non non non y a des hommes qui regardent y a quelqu'un qui a écrit oui là (*le maître se déplace et cherche sur les cahiers ouverts*)
- 114 X (*lit*) Sur la première de couverture il y a deux gens qui sont sur un bateau y en a **un qui rame et l'autre qui regarde** qui regarde quelque chose il y a **des montagnes**
- 115 So : non *l'autre aussi y rame il rame mais de l'autre côté*
- 116 M : **la rame est cachée derrière le bateau aussi ils rament aussi chacun de leur côté**
- 117 XX : oui bein c'est sûr (*brouhaha*)
- 118 H : oui parce qu'on voit la main
- 119 M : qu'est-ce qu'ils regardent qu'est-ce qu'ils regardent xxx
- 120 X : **le paysage**
- 121 M : **le paysage** xxxxx pour se distraire
- 122 X : **ils rament tous les deux** xx mais comme si xxx
- 123 M : donc si ils sont en train de regarder **le paysage** c'est qu'ils traversent **des paysages** qui leur plaisent ou qui sont nouveaux ou quoi encore xxx est-ce

qu'on peut lire ce qu'ils ont sur le visage l'expression du visage tu peux lire ils découvrent ils découvrent dit euh ( Vincent lève la main )

Saynète 16 en train de chercher, plume (déjà présent en ?)

Reprise 8 les indiens

- 124 X : maître est-ce que xxxx  
125 M : Vincent  
126 V : ils sont **en train de chercher quelque chose**  
127 M : on dirait qu'ils sont **en train de chercher** ou du moins de regarder bien attentivement  
128 M : Pauline  
129 F : au chapeau le monsieur là on dirait qu'il **a une plume**  
130 M : oui oui là il **a une plume**  
131 V : je crois que c'est des chapeaux de guerrier xxxxxx

Saynète 17 envie de (présent en 1) peinture

Reprise 1 première de couverture, envie de lire,

- 132 M : bon allez chut chut chut bon on va écouter plusieurs textes maintenant chut allez on écoute le texte de Anne et de Pauline allez allez-y Kléber  
133 Ma : oui la première de couverture me donne **envie de** le lire parce que l'on dirait que ces deux hommes traversent le monde **en bateau** et je voudrais savoir pourquoi que j'aimerais connaître leur aventure  
134 So : voilà c'était très bien  
135 M : Soufi/ \* non Soufi qu'est-ce que tu en penses (\* *Soufi prend son cahier et commence à se lever*)  
136 So : ah c'était très bien  
137 XX : j' peux lire  
138 M : vous voulez lire le vôtre  
139 X : non on a déjà dit  
140 M : vous voulez lire le vôtre allez Enzo // euh non Enzo ils ne t'écoutent pas tu ne les regardes pas / tu peux te lever si tu veux (*Enzo se lève*)  
141 E : xxx xxx xxx parce qu'ils donnent **envie de** voyager dans les pays froids au Canada il y a des montagnes xxx ils sont embarqués dans **une barque** où ils xxx  
142 M : Soufi  
143 So : j'peux lire / la première de couverture me donne **envie de** lire le livre parce que / il y a **un canoë** et moi j'aime j'aime bien **le canoë** (*plus difficile à comprendre et moins fort à partir de "moi"*)  
144 M : Soufi tu as de la bouillie dans la bouche tu te lèves /// tu sais ce que tu as écrit c'est toi qui l'as écrit alors adresse-toi correctement à tes co/ copains(*Soufi se lève*)  
145 So : la première de couverture me donne **envie de** de le le lire parce que / il y a **du canoë kayak** et moi j'aime bien **le canoë** (*la voix est de moins en moins audible à nouveau à partir de moi*)  
146 M : ça y est on n'entend plus rien //(*Soufi regarde le maître mais pas directement, en penchant la tête sur un côté*)/ mais écoute essaye de te détacher de ton texte on entend plus rien à partir du quatrième mot allez vas-y cette fois  
147 So : la première de couverture me donne envie de lire le livre parce que / y a **un canoë** et moi j'aime bien **le canoë** ensuite il a l'air d'être bien parce que parce

- que il y a de jolis *paysages* et *la peinture* est belle et ils ont l'air de déménager dans un nouveau monde on dirait que *la peinture* a été faite par un peintre
- 148 M : donc ça c'est un sujet que qu'a abordé Soufi que n'ont pas abordé les autres ça ressemble à *une peinture* plus qu'à une photo, c'est ça Soufi
- 149 E : tous les romans c'est *une peinture* hein
- 150 M : ah pas nécessairement
- 151 E : les documentaires oui sinon
- 152 M : ou un dessin ou *une peinture* / c'est important aussi bien / chut alors on va lire bon je crois qu'on va arrêter là pour ça je vais vous lire juste le début
- 153 X oh mais c'est trop bien (*brouhaha*)
- 154 So : oh mais si le maître il m'entend depuis le fond de la classe

Saynète 18 non

- 155 M : chut chut chut chut bien les cahiers étant maintenant fermés tu t'assois correctement s'il te plaît nous allons donner la parole quand même aux non (*le maître se déplace pour regarder sur des cahiers il en fait rouvrir certains Clément D se lève*)
- 156 Céd : **non** ce livre ne me plaît pas car il n'a pas l'air intéressant je n'ai pas l'impression qu'il y ait beaucoup d'action je préfère les livres comme Star Wars ou Narnia (*rires*)
- 157 M : **non** c'est pas marrant
- 158 Ced : et en plus la couverture n'est pas passionnante
- 159 M : alors il faudrait que tu expliques pourquoi elle n'est pas passionnante justement
- 160 Céd : bein pace que moi je préfère des trucs style j'sais pas moi euh
- 161 Em : euh tu l'dit style Narnia
- 162 Kl : d'action
- 163 M : Cédric d'accord d'action mais là aussi c'est d'action aussi hein (*la discussion repart*)

Saynète 18 écoute

- 164 M : bon alors je vais vous lire allez on range les trousse les règles tout ça et on **écoute** allez allez // Maria / Marie chut voilà je voudrais / assis vous vous mettez en situation d'**écouter** s'il vous plaît (*silence presque complet*) Vincent / Aïssata (*le maître fait signe de fermer les cahiers*) Daël deux (*geste du signe 2 avec les doigts le maître regarde les élèves et attend, les élèves rangent ce qui est sur leur bureau*) Préface
- 165 So : et ça donnera un escargot tout chaud
- 166 M : Soufi tu vas dehors// Marie/ Jacques Baudrier est un personnage de fiction / il n'a pas réellement existé / cependant toutes les circonstances de sa vie d'aventures sont du domaine du possible / au XVIIème siècle un certain nombre d'enfants de la région de Mortagne sont( comme lui partis de France pour rejoindre la lointaine Amérique sous l'impulsion de Robert Gifrar un Canadien // qui devaient pour cela s'embarquer à Dieppe et effectuer un voyage en pleine mer dans des conditions presque insoutenables / il était impossible de prévoir quand on arriverait et / même si on arriverait un jour en vie // l'existence qui attendait les migrants étaient d'une incroyable rigueur / le froid et la famine régnaient parmi d'autres et c'était une condition rude et difficile à décourager/ et puis la plupart tombaient réellement amoureux de ces contrées immenses

sauvages qui devenaient bien vite leur pays/ la forêt exerçait même sur certains un attrait magique / alors comme Jacques Baudrier ils devenaient coureur des bois/ parcourant des milliers de kilomètres dans des territoires encore inexplorés / une charge de plusieurs dizaines de kilo sur leurs épaules si l'on ne peut endurer une vie plus pénible on peut difficilement imaginer une vie plus libre////tut tut tut bien aller maintenant on va prendre les phrases/ on range le livre chut

167 X : on le range (*flottement*)

168 M : bien vous recherchez dans vos cahiers d'essais

## Étude des saynètes du corpus A. 5 Démarrage de l'activité

Echange	Description de l'épisode	Période	Typification
<b>1 à 9</b>	<b>Consigne</b>	<b>Déroulement</b>	<b>Négociation unilatérale</b>
10 à 11	*interpellation de l'enquêteur	Situation des partenaires	conversation
<b>12</b>	<b>Rappel à l'ordre</b>	<b>Contenu</b>	<b>Dialogue</b>
13 à 16	*Le père Noël		Conversation
18 à 23	*Echange sur le travail-peinture-	Contenu	Dialogue
<b>24 à 28</b>	<b>Echange duel</b>	<b>Déroulement</b>	<b>Négociation</b>
29 à 41	*Soufi et le micro, aspect ludique	Déroulement	Conversation monologuée
<b>42 à 52</b>	<b>Rappel des règles, identification des stratégies formelles</b>	<b>Contenu</b>	<b>Négociation</b>

**Corpus A.5.a. Littérature**  
**analyse -mise en commun**

Minute 12 (à partir de l'échange 40) à minute 33 (échange 168)

21 minutes environ

128 échanges

Rythme entre 6 et 7 échanges par minute, non validé par le fait que le maître laisse volontairement des pauses pour du débat entre chaque présentation, les élèves échangent au sein des binômes

**Tableau 504- Stratégies énonciatives repérables**

échanges	contenu	partenaires	forme ou genre	typification
40 à 47	arrêt du travail par deux reprise de la consigne	M apprécie Amel inachevé M complète, relance Enzo	description ajustement justification	conversation conversation négociation
48 à 59	désignation des locuteurs méthode de travail	M dirige, reformule Nor lit, reprend  M questionne	places attribuées justification  description confrontation	négociation dialogue appréciatif acte initiateur négociation réfèr et arg discussion
60 à 80	indiens canoë	M reprend, relance Vincent Aïssata M reprend M relance confrontation M questionne  M rappel de règles Kléber	description argumentation +contrainte capture d'info  requête de confirmation argumentation+contrainte  compromis	dialogue négociation  dialogue dialogue négociation négociation
80 à 97 ] bon	jeune, vieux, barbe	M reprend Klébert justification M inférences rappelées Daël interrompt M reprend 3 fois (barbe)	acte réactif public portée pratique contenu réplique secondaire capture d'info	négociation négociation dialogue conversation négociation
fin 97 à 111	indiens reprise tissu	M reprend règles, ajustements Cédric. questionne M reprend les info M relance	déroulement  contradiction stabilisation déduction (arg. +contrainte)	négociation  dialogue discussion dialogue
112 - 122	Canada, montagne	M questionne  So contredit H justifie M relance questionne	requête de confirmation description capture info  requête de confirmation	dialogue négociation  dialogue
123 - 127	ce qu'ils font	M reprend, propose Vincent M reprend	stabilisation des énoncés argumentation + contrainte	discussion dialogue
128 - 132	aventure	Pauline Vincent M respect des règles	contrainte thématique idem	conversation conversation négociation
133 - 141	voyage pays froids	Anne lit Soufi apprécie X règles Enzo lit	hypothèse objet unique portée pratique contenu thèses mises en commun	dialogue négociation négociation dialogue
142 - 147	le canoë	Soufi lit M relance Soufi relit (2 fois)	justification personnelle nature de la reproduction du paysage	élucide les règles ? dia inférences rappelées dia



<b>148 - 155</b>	peinture	M reprend Etienne généralise M limite E exemple générique M reprend e clôture	acte initiateur portée pratique argumentation + contrainte	négociation négociation dialogue dialogue
<b>156 - 163</b>	contre	Clément D. s'oppose M respect des règles M demande justification Emel évocation (exemple) Clément C. généralisation M reprend et ajoute	thèses mises en commun contenu déroulement capture d'info personnelle objet unique ajustement	dialogue négociation dialogue négociation dialogue négociation
<b>164 - 167</b>	lecture	M reprise de règles Soufiane diversion M rappel des règles M lecture de la préface	protocole d'accord réplique secondaire place attribuée discours dominant	négociation conversation négociation changement d'activité

## CORPUS A. 6. DEMAIN DES FLEURS

### Données complémentaires du corpus A.6. Demain des fleurs

#### Installation

1<sup>er</sup> décembre 2005

10 élèves (demi-classe) « petits locuteurs » sauf\*

Durée totale 65 minutes en deux fois

Phase 10 (sur 12) après la 56<sup>ème</sup> minute

Durée: 6 minutes

Lieu : classe, devant le tableau, les élèves sont assis par terre

Matériel : 5 livres, un livre pour deux

Les élèves présents : Dai : Daisy ; Ant \*: Antoine ; Emi : Emilien ; Sa: Sacha ;

Eli: Elise ; Cor : Corentin ; Gui : Guy ; Pie: Pierre-Émile ;

Clé : Clémentine Pau: Paule -qui ne prend pas la parole sur cet extrait-

M : maîtresse, sur le banc

=banc

x chaise

. élève

4 tables

bureau

#### Présentation de l'album :

LENAIN T., BROUILLARD A., *Demain des fleurs*, Album Nathan, 2000 ancienne édition, édition 2004 avec une autre couverture.

C'est l'hiver. Un hiver aux joues rouges et aux doigts engourdis qui a tout blanchi... Au pommier de son jardin, Grand-Père murmure des mots d'espoir qui rassurent son petit-fils. Mais quant enfin vient le jour du printemps, la nature n'arrive pas à se défaire de l'emprise de l'hiver. Le froid gagne, les hommes semblent avoir fui... et le vieil homme est comme anéanti. L'enfant a peur. Alors qu'il se met à envisager l'inéluctable, le pommier refleurit enfin.<sup>640</sup>..

#### Contexte :

L'interprétation d'album est un enjeu réel des activités littéraires à l'école primaire, même au cycle 3. L'intérêt est plus vif quand la richesse des supports permet la pluralité des interprétations, on parle alors de texte résistant - C. TAUVERON-

Cet aspect apparaît dans ce travail après plus de 50 minutes d'activités différentes sur le même support, au moment où l'enseignant regarde sa montre et clôture au plus vite l'activité. Or les élèves en alternance vont prendre la parole et constituer des successions d'épisodes, cherchant dans l'album, reprenant le texte, se montrant des passages, étant visiblement actifs et productifs dans ce qu'ordinairement un enseignant ne peut pas toujours permettre en classe complète.

#### Conditions de réalisation :

École Jean Jaurès 1\_Mérignac Classe CM

Travail avec une demi-classe

Retour de l'autre demi-classe après 30 minutes qui travaille de façon autonome durant les 30 minutes suivantes.

---

<sup>640</sup> Texte de synthèse issu du serveur Nathan jeunesse

## Préparation Présentation des illustrations

### DEMAIN LES FLEURS

#### Pages 5-6

Un enfant arrive chez son grand-père qui est aussi vieux que son pommier et en a certaines caractéristiques (peau = écorce). Il sait aussi sécher les pleurs de l'enfant rapidement.

*Image : maisons au milieu des arbres, on devine à peine le grand-père et l'enfant, un arbre devant la maison automne*

#### Pages 7-8

Cet hiver, devant la cheminée, le grand-père lit et raconte parfois. L'enfant sur les genoux du grand-père, écoute son cœur. Cela le berce. Dehors, il y a un bonhomme de neige sous le pommier et tout est blanc. Le grand-père répète à l'arbre « demain les fleurs ».

*Images : Lecture à l'intérieur, climat chaleureux/ froid dehors*

#### Pages 9-10

Le grand-père ne range pas les livres qui s'entassent partout. Il le fera au printemps. Mais le bonhomme de neige fond, il ne reste plus beaucoup de livres à lire. Il reste un livre noir dont le grand-père ne veut pas parler.

*Images : 4 éparses*

#### Pages 11-12

La date du printemps approche mais aucun signe n'en apparaît. Le grand-père devient sombre et fixe ce livre noir. L'enfant craint le pire à l'idée de rester seul.

*Image : de dedans, dehors froid, les deux personnages sont à côté du pommier ?*

#### Pages 13-14

Le grand-père décide de sortir et l'enfant imagine vivre des scénarios terrifiant qui seraient écrits dans le fameux livre noir. La première maison est inhabitée.

*Images: perspective de rue déserte, deux personnages en bas de page/ branches lianes*

#### Pages 15-16

Les autres maisons ne sont pas davantage habitées. C'est l'enfant qui supporte le grand-père.

*Image : Deux ruelles, personnages perdus dans toute la double page*

#### Page 17-18

Près de la chapelle, le grand-père se recueille. En se serrant contre lui on n'entend plus son cœur battre.

*Image : grande étendue blanche et personnages petits devant la chapelle au bord d'un bois*

#### Pages 19-20

Une fois rentrés, le grand-père pleure et l'enfant chante une berceuse qui vient du fond de son cœur. Grand-père arrache les pages des livres comme si leur histoire ne pouvait jamais avoir été racontée. L'enfant fait de même.

*Images : retour à la maison / page arrachée*

#### Page 21-22

En froissant les feuilles, ils en font des fleurs, et la mélodie de la berceuse revient au grand-père. Ils couvrent le pommier puis les arbres des fleurs qu'ils ont fabriquées.

*Image : par la fenêtre, la nuit déchirée par une guirlande*

Page 23-24

Page sans texte

*Image : Des arbres blanchis dans la nuit*

Page 25-26

Ils se couchent , le grand-père disant adieux à son petit fils. Le garçon croit sa fin proche. Mais à son réveil, le soleil éclaire de vraies fleurs sur le pommier du grand-père qui est dehors.

*Images : enfant qui se réveille, grand-père qui fait signe dehors à côté du pommier*

Page 27

*Image : On voit à travers la fenêtre les deux personnages dehors dans un paysage ensoleillé, une ribambelle de fleurs pend devant la fenêtre.*

## PREPARATION

Démarche de travail proposée, indicative mais pas prescriptive

Dispositif en groupe

Objectifs	Supports / activités	Consigne	Niveau de discours	Relance/ remédiation
Lecture individuelle 20 min	Un livre pour deux ou pour trois, assis à table	Vous allez découvrir ce livre et le lire ensemble pour le présenter ensuite au sein de votre groupe	Reformulations, questionnement , lecture oralisée ou silencieuse la plupart du temps	Sur la disposition du livre au centre Sur des actions partagées
Restitution rapide 5 min	Collectif oral	De quoi parle ce récit ?	Narration enchaînée avec personnages et événements	Demande de précision Etes vous d'accord ?
Argumentation 10 min	Par deux ou trois	Vous allez préparer une double page que vous présenterez aux autres élèves.	Raisons du choix Questionnement interne	Mettre en relation texte et image Rechercher ce qui le prouve
Présenter *plusieurs fois de suite 3-5 min	Par deux sur chaises en face des autres	Vous présenter aux autres élèves ce que vous avez compris de votre double-page	Articulation texte image, l'image entraînant le texte ?	Renvois à d'autres images
Extraire des *indices pertinents	Changement d'élèves	Qui pense avoir à ajouter à ce qui vient d'être dit et propose sa double page ? pourquoi	Justification des enchaînements	Pourquoi partagé les présentateurs, ou les auditeurs
Interpréter* 5 min	Retour au groupe	Alors que comprenez-vous ?	Réorganisation Mise en relation	Renvois sur la page 27 qui peut être montrée
Point de vue de l'auteur / l'illustrateur à identifier 3 min	idem	Et pour l'auteur ? Et pour l'illustratrice /	Mise en perspective des intentions conditionnel suppositions	Pourquoi ; ce qui le montre
Clôture 3 min	idem	Que pensez-vous de ce livre ?	Avis fondés	Demande de justifications

## Corpus A.6. Littérature Demain des fleurs, T. LENAIN

Demie –classe CM2 Ecole Jean Jaurès 1- Mérignac-

2005 / 2006

**Tableau 600-Les épisodes de l'activité présentation de l'album demain des fleurs**

Phases	Temps	Étapes en fonction du contenu	Saynètes
<b>1</b>	1 min 30	Avant de commencer à lire, prise d'indices	1. La première, la quatrième de couverture 2. Des idées sur ce livre 3. Utilisation du résumé : citations, extraits 4. Le personnage principal
<b>2</b>	3 min 25	Recherche d'hypothèses	2.1. Une hypothèse 2.2. Après l'été, le printemps ? 2.3. Pourquoi le titre ? 2.4. Le soleil qui revient 2.5. Doutes 2.6. La couverture
<b>3</b>	3 min 30	Détour : deux couvertures différentes	3.1. Les deux couvertures différentes 3.2. Est-ce le même livre ? 3.3. Laquelle est la plus récente ? 3.4. Les caractères typographiques 3.5. La preuve
<b>4</b>	1 min	La couverture, techniques utilisées	4.1. Pastel ou craie ? 4.2. Estomper
<b>5</b>	1 min 30	Reprise des hypothèses	5.1. Les fleurs vont pousser 5.2. Essayer de faire pousser 5.3. On essaye d'imaginer
<b>6</b>	12 à 18 min	Consignes de lecture et lecture	6.1. Consigne de lecture à deux 6.2. Relances individuelles en utilisant le contexte 6.3. Ce n'est pas fini, si c'est fini 6.4. Présenter une double page
<b>7</b>	3 min	Installation et restitution rapide	7.1. Installation 7.2. Ce qui se passe dans ce livre
<b>8</b>	16 min	Présentation des doubles pages	8.1. Organisation de l'espace 8.2. Fleurs en papier et vraies fleurs 8.3. Ce qui va permettre de comprendre : une prière... erreur 8.4. Des fleurs en papier ? 8.5. la preuve : des maisons fermées ?
<b>9</b>	5 min	Retour sur les hypothèses	9.1. Ils ont fabriqué des fleurs 9.2. Le livre noir
<b>10</b>	<b>6 min</b>	<b>Du questionnement à l'interprétation</b>	<b>10.1. Les adieux</b> <b>La promenade</b> <b>Seul</b> <b>Les adieux bis</b> <b>Le cœur</b> <b>Le pommier</b> <b>10.2. Le grand-père et le pommier</b>
<b>11</b>	<b>1 min 30</b>	<b>2<sup>ème</sup> retour sur les hypothèses</b>	<b>11.1. Ce qu'on avait dit</b> <b>11.2. Le pommier</b> <b>11.3. Appréciations</b>
<b>12</b>	<b>1 min 30</b>	<b>Clôture</b>	<b>12.1. Le titre</b> <b>12.3. Le suspens</b>

En gras : partie étudiée

## Corpus A.6. Demain des fleurs Littérature épisode 10

1. Dai je ne comprends pas pourquoi il dit adieux eu petit / pourquoi / il n'est pas mort
2. Ant peut-être qu'il ne le reverra pas
3. M alors ( ?)
4. Ant peut-être qu'il croyait que c'était la dernière fois qu'il le voyait
5. M tu écoutes ( ? adressé à Emile)
6. Emi et que après il allait partir chez lui encore avec ses parents et que / il serait chez lui comme son grand-père était très vieux et qu'il allait mourir sans / euh voir dans ses derniers jours son petit-fils (*Elody retourne la à la 4<sup>ème</sup> de couverture*)
7. Ant et qu'à la dernière page il lui fait au revoir il lui fait coucou (*page montrée*)
8. Sa et il lui dit au revoir et là ils se promènent tous les deux / ça c'est pas logique
9. Ant oui mais ça il faut que tu continues / de de
10. Eli maîtresse dans le résumé y a marqué / y a marqué l'enfant est seul avec son grand-p
11. Emi et oui il profite du temps qu'il a avec lui
12. Eli oui oui mais y a marqué l'enfant qui vit seul avec son grand-père c'est pas dit que ses parents vont l'emmenner voir son grand-père avant qu'il meure
13. Ant si ça se trouve il a plus de parents et il habite chez son grand-père
14. XX voilà parce qu'il a un dit  
et qu'il dit adieux  
on dirait qu'il s'en va  
qu'il ne revient plus dans sa maison
15. M alors en fait à la dernière page on comprend que
16. X il est avec son petit-fils/ son petit-fils et ils se promènent dehors
17. M ils se promènent dehors
18. Sa c'est pas normal
19. Ant et que là on voit les feuilles de papier qui volent à la fin
20. M oui et qu'avez-vous compris quand le grand-père disait adieux à son petit-fils
21. Ant bein que il le reverrait peut-être plus jamais parce que adieux ça veut dire
22. Emi ah non ou sinon /
23. M y a autre chose qui font croire qu'il ne le reverra jamais son grand-père
24. X non
25. Ant ah oui quand il l'a serré dans ses bras /// oui
26. XX directement il dit grand-père m'a serré dans ses bras // son cœur xxx
27. M oui il n'entendait plus son cœur battre // merci Alexandre, sil te plaît
28. Vor c'est pas possible
29. Clé mais oui parce que
30. Sa si son cœur il s'arrête de battre et bein il est mort (*retour sur les pages de la chapelle*)
31. M si son cœur s'arrête de battre il est mort // alors là
32. X il v
33. Que sa vie elle dépend du pommier
34. M tu veux dire que sa vie elle dépend du pommier
35. Sa comme la grand-père
36. Ant ça veut dire que si il est mort qu'il a peut-être voulu replanter / ça veut peut-être dire que s'il est moxx

37. Emi il dit ah ouais il dit adieux à son petit-fils
38. M quand vous parlez tous ensemble on ne se comprend plus Sa
39. Sa peut-être que les fleurs elles donneront du bonheur au pommier (*Pierre secoue la tête*)
40. Emi ou sinon / s'il dit adieux au petit-fils
41. M Pierre tu as l'air bien circonspect là / tu n'es pas tout à fait d'accord // pourquoi (?)
42. Ant il est comme ça
43. M peux-tu expliquer avec quoi tu n'es pas en accord
44. Pie non je ne comprends pas trop ce qu'ils disent
45. M alors il faut essayer de lui expliquer/ pose leur une question
46. Pie j'ai pas compris quand vous avez parlé / quand il parle de le grand-père avec le pommier

3 minutes

## Corpus A.6. Littérature Demain des fleurs, T. LENAIN

### Saynètes selon les reprises du corpus

Demie –classe CM2 Ecole Jean Jaurès 1- Mérignac-2005 / 2006 phase 10.1

#### Saynète les adieux

1. Dia je ne comprends pas pourquoi il dit **adieux** eu petit / pourquoi / il n'est pas mort
2. Ant **peut-être qu'il ne le reverra pas**
3. M alors ( ?)
4. Ant peut-être qu'il croyait que c'était **la dernière fois qu'il le voyait**
5. M tu écoutes ( ? adressé à Emile)
6. Emi et que après il allait partir chez lui encore avec ses parents et que / il serait chez lui comme son grand-père était très vieux et qu'il allait mourir **sans / euh voir dans ses derniers jours son petit-fils** (Elody retourne la à la 4<sup>ème</sup> de couverture)
7. Ant et qu'à la dernière page il lui fait **au revoir** il lui fait **coucou** (page montrée)
8. Sa et il lui dit **au revoir** et là *ils se promènent* tous les deux / ça c'est pas logique
9. Ant oui mais ça il faut que tu continues / de de
10. Eli maîtresse dans le résumé y a marqué / y a marqué l'enfant est **seul** avec son **grand-p**
11. Emi et oui il profite du temps qu'il a avec lui

#### Saynète : seul

12. Ely oui oui mais y a marqué l'enfant **qui vit seul** avec son grand-père c'est pas dit que ses parents vont l'emmenner voir son grand-père avant qu'il meure
13. Ant si ça se trouve **il a plus de parents** et il habite chez son grand-père
14. XX voilà parce qu'il a un dit et qu'il dit adieux  
on dirait qu'il s'en va / **qu'il ne revient plus dans sa maison**
15. M alors en fait à la dernière page on comprend que
16. X il est avec son petit-fils/ son petit-fils *et ils se promènent dehors*
17. M *ils se promènent dehors*
18. Sa c'est pas normal

#### Saynète les adieux bis

19. Ant et que là on voit les feuilles de papier qui volent à la fin
20. M oui et qu'avez-vous compris quand le **grand-père disait adieux à son petit-fils**
21. Ant bein que **il le reverrait peut-être plus jamais** parce que **adieux ça veut dire**
22. Emi ah non ou sinon /
23. M y a autre chose qui font croire **qu'il ne le reverra jamais son grand-père**
24. X non

#### Saynète le coeur

25. Ant ah oui quand il l'a serré dans ses bras /// oui
26. XX directement il dit grand-père m'a serré dans ses bras // son cœur xxx
27. M oui il n'entendait plus son cœur battre // merci Alexandre, sil te plaît
28. Que c'est pas possible
29. Clé mais oui parce que
30. Sa si son cœur il s'arrête de battre et bein il est mort ( retour sur les pages de la chapelle)
31. M si son cœur s'arrête de battre il est mort // alors là

#### Saynète le pommier

32. X il v
33. Que **sa vie elle dépend du pommier**
34. M tu veux dire que **sa vie elle dépend du pommier**
35. Sa comme la grand-père
36. Ant ça veut dire que **si il est mort qu'il a peut-être voulu replanter** / ça veut peut-être dire que s'il est moxx
37. Emi il dit ah ouais il dit adieux à son petit-fils
38. M quand vous parlez tous ensemble on ne se comprend plus Sa
39. Sa peut-être que **les fleurs elles donneront du bonheur au pommier** (Pierre secoue la tête)
40. Emi ou sinon / s'il dit adieux au petit-fils
41. M Pierre tu as l'air bien circonspect là / tu n'es pas tout à fait d'accord // pourquoi ( ?)
42. Ant il est comme ça
43. M peux-tu expliquer avec quoi tu n'es pas en accord
44. Pie non je ne comprends pas trop ce qu'ils disent
45. M alors il faut essayer de lui expliquer/ pose leur une question
46. Pie j'ai pas compris quand vous avez parlé / quand il parle de le grand-père **avec le pommier**



## Étude des reformulations

Tableau 601 - Etude des reformulations de l'épisode 10.1.

<b>Echanges</b>	<b>les adieux a</b>	<b>seul b</b>	<b>les adieux -2- a bis</b>	<b>le coeur c</b>	<b>le pommier d</b>
<b>1 à 11</b>	x	x			x
<b>12 à 18</b>		x			
<b>19 à 24</b>	x		x		
<b>25 à 31</b>				x	
<b>32 à 46</b>					x

## Étude des reformulations en termes de reprises modifications

### Document 602- Épisode 10.2 les adieux Analyse des reprises-modification de « il »

Huit essais de mise en relations consécutives entre le grand-père et les adieux

- |  |   |
|--|---|
| 1. Dai je ne comprends pas pourquoi il dit <b>adieux</b> eu petit / pourquoi / il n'est pas mort   | 1. terme générique  |
| 2. Ant <b>peut-être qu'il ne le reverra pas</b>  | 2. reconfiguration  |
| 3. M alors (?)   | temporelle future   |
| 4. Ant peut-être qu'il croyait que c'était <b>la dernière fois qu'il le voyait</b>   | 3. reprise du point de vue d'un personnage défini   |
| 5. M tu écoutes ( ? adressé à Emile)<br>ambiguïté  | avec  |
| 6. Emi et que après il allait partir chez lui encore avec ses parents et que / il serait chez lui comme son grand-père était très vieux et qu'il allait mourir <b>sans</b> / euh <b>voir dans</b> du <b>ses derniers jours son petit-fils</b> est ( <i>Elody retourne à la 4<sup>ème</sup> de couverture</i> ) | 4. reprise du point de vue grand-père, l'ambiguïté levée                                      |
| 7. Ant et qu'à la dernière page il lui fait <b>au revoir</b> il lui du fait <b>coucou</b> ( <i>l'avant dernière page montrée</i> )   | 5. reprise d'un autre sens terme  |
| suite reprise après  |   |
| 19. Ant et que là on voit les feuilles de papier qui volent à la fin   |   |
| 20. M oui et qu'avez-vous compris quand <b>le grand-père disait adieux à son petit-fils</b>  | 6. reprise spécifiant les personnages   |
| 21. Ant bein que <b>il le reverrait peut-être plus jamais</b> parce que <b>adieux ça veut dire</b>   | 7. point de vue du grand-père   |
| 22. Emi ah non ou sinon /  |   |
| 23. M y a autre chose qui font croire <b>qu'il ne le reverra jamais son grand-père</b>   | 8. reprise situant les deux partenaires et demande de généralisation et d'autres informations |
| 24. X non  |   |

**Tableaux 603 – Analyse des reformulations de 10.1 autour du thème des adieux en termes de modifications**

*Daisy se demande pourquoi le grand-père ou le petit-fils dit adieux si le grand-père n'est pas mort.*

<b>Echanges</b>	<b>Locuteur</b>	<b>Terme : adieux dans le texte –a-</b>	<b>modification</b>
<b>1</b>	Dais	adieux	questionnement double notant une contradiction
<b>2</b>	Ant	peut-être qu'il ne le reverra pas	reformulation + hypothèse ou modalisation
<b>4</b>	Ant	la dernière fois qu'il le voyait	recontextualisation
<b>6</b>	Emi	sans [le] voir dans ses derniers jours	reformulation de 4
<b>7</b>	Ant	il lui fait au revoir, coucou	monstration de la page avec le petit-fils où on voit le grand-père
<b>8</b>	Sa	au revoir	confusion
<b>12</b>	Eli	avant qu'il [ne] meure	relation à la mort évoquée en 1
<b>14</b>	Eli	il dit adieux on dirait qu'il s'en va et qu'il ne revient plus dans sa maison	mise en acte scénarisée
<b>20</b>	M	adieux du grand-père au petit-fils	reprise
<b>21</b>	Ant	il ne le reverrait <b>peut-être</b> plus jamais	reprise de 2 au conditionnel, modalisée 2 fois
<b>23</b>	M	qu'il ne le reverra plus jamais son grand-père	Reprise avec modification temporelle qui lève l'aspect improbable
<b>37</b>	Emi	il dit adieux à son petit-fils	identification de qui à qui
<b>40</b>	Emi	sinon s'il dit adieux à son petit-fils	identification réciproque conditionnée

Tableaux 604 - b, c, d -**Modifications successives de thèmes au sein des saynètes**

604b

<b>Echanges</b>	<b>Locuteur</b>	<b>saynète : <i>seul</i> dans le texte –b-</b>	<b>modification</b>
<b>10</b>	Elise	il est seul avec son grand-père	
<b>12</b>	Elise	qui vit seul avec son grand-père	mise en relation à partir de la quatrième de couverture
<b>13</b>	Antoine	si [ ] il a plus de parents	reformulation sous forme d'hypothèse ou de problématisation

« est seul avec».....état de fait  
 « vit seul avec » .....actualisation  
 « si.....il a plus de parents »....hypothèse

604 c

<b>Echanges</b>	<b>Locuteur</b>	<b>Saynète cœur</b>	<b>modification</b>
<b>26</b>	<b>XX</b>	<b>son</b> coeur	caractérisation qui renvoie au grand-père
<b>27</b>	M	il n'entendait plus son coeur battre	citation de l'extrait du texte
<b>30</b>	Sa	si son cœur il s'arrête de battre et ben il est mort	condition et conséquence
<b>31</b>	M	si son cœur s'arrête de battre il est mort	reprise de 30

« son cœur » .... Focalisation et caractérisation  
 « il n'entendait plus son coeur battre » Renvoi au texte  
 « si son coeur s'arrête battre ...il est mort » lien de cause à conséquence hypothèse

604 d

<b>Echanges</b>	<b>Locuteur</b>	<b>saynète : <u>du pommier</u> dans le texte –d-</b>	<b>modification</b>
<b>33</b>	Corentin	sa vie elle dépend du pommier	relation vie / pommier
<b>34</b>	M	sa vie elle dépend du pommier	intérêt témoigné à la formulation
<b>39</b>	Sa	peut-être que les fleurs donneront du bonheur au pommier	Hypothèse/modalisation, en relation aux fleurs recherchée
<b>46</b>	Pierrot	le grand-père avec le pommier	questionnement

« sa vie elle dépend du pommier» ....relation établie  
 « sa vie elle dépend du pommier» ....confirmation  
 « peut-être que .....les fleurs ....au pommier » hypothèse sur une partie  
 « le grand-père avec le pommier...» remise en cause de 33

## Position particulière d'un locuteur

### Analyse 606 - Antoine

10 échanges sur les 49 échanges de cette phase, le seul présent à tous les sous-thèmes intervenant sur tous les registres du discours :

- la reformulation –échange 2-
- la contextualisation -échange 4-
- la reprise de la situation perturbante ou résistante – échange 7-      les adieux
- la relance de la recherche –échange 9-      la promenade
- dans l'essai interprétatif -échange 13, échange 36-      seul
- la reformulation –échange 21-      les adieux bis
- la reprise d'événement -échange 19, hiatus-
- les recherches d'indices en vue de valider –échange 25-      son coeur
- l'interprétation de l'attitude des autres –échange 42 méta ?-      le pommier

## Étude de toutes les reprises

Saynète	De...à ...	Reprise de	Reprise n°
1. Les adieux adieux a, reverra b, grand-père c, voir d, au revoir e, petit-fils f- Parents a', mourir a'', dernière page a'''	1 - 7		
2. La promenade ils se promènent a, seul b, dehors c, ses parents d	8 - 18	1c-1d-1f-1a'-1a-1a''-1a'''	1
3. Seul il le (revert)ait ...jamais	19 - 24	1a- 1b- 1c- 1d-	2 1 2 2
4. Le coeur il l'a serré dans ses bras a, son coeur b, battre c, il est mort d (1 a'')	25 - 32	1 a''- 1c	2 3
5. Le pommier sa vie elle dépend du pommier a, pas d'accord b	33 - 46	1c- 5d- ou 1 a'' 1a- 1d-	4 3 3 3
6. Le grand-père et le pommier refaire des fleurs a, vieux b, soleil c	47 - 64	5 a a- 1c- 1a- 5d- ou 1a''	1 5 4 4
7. on avait dit a, hypothèses b, vrai c	65 - 78	1c-	6
8. on ne savait pas a, finalement c'est pareil b, la prière c, on voit le printemps qui revient d	79 - 101	5 a a- 5 a b- 1c	2 1 6
9. Appréciations J'adore a, émouvante b et du mystère c	102 - 109	5 a a- 1c- 5d- ou 1a''	3 7 5
10. Le titre le titre a, comprendre b, dernière page c	110 - 138	5 a a- 1 a- 5a- ou 1a'' 1c- 1d-	3 5 5 8 4
11. Le suspens	139 - 146	1a'''	2

## Analyse des stratégies énonciatives

### Doc 604 . Analyse des reprises –modifications pour y associer des stratégies énonciatives

Echange n°	Echange n° sur	Texte	Modification	Registre de stratégie énonciative	Qualification
1 Dia	1	je ne comprends pas pourquoi il dit adieux eu petit / pourquoi / il n'est pas mort	positionnement +questionnement + contradiction je, réflexif, thème 1, thème 2 négation	contenu portée pratique forme acte initiateur déroulement requête de confirmation	négociation dialogue dialogue
2 Ant	1/5	peut-être qu'il ne le reverra pas	reformulation modalisation et anticipation (futur)	forme acte initiateur	négociation
3 M	1/13	alors ( ?)	relance	situation partenaires	dia
4 Ant	1/5	peut-être qu'il croyait que c'était la dernière fois qu'il le voyait	contextualisation modalisation, interprétation de sentiments, mise en relation avec les éléments du texte	contenu, élucide les règles de sa production	dia
5 M	2/13	tu écoutes ( ? adressé à Emile)	règles	contenu	négociation
6 Emi	1/5	et que après il allait partir chez lui encore avec ses parents et que / il serait chez lui comme son grand-père était très vieux et qu'il allait mourir sans / euh voir dans ses derniers jours son petit-fils (Elody retourne la à la 4 <sup>ème</sup> de couverture)	Anticipation et reformulation avec deux il Essai de mise en relation	contenu 2 thèses mises en commun	dialogue
7 Ant*	3/10	et qu'à la dernière page il lui fait au revoir il lui fait coucou (page montrée)	glissement ( au revoir / bonjour) corrigé, localisation, actualisation (présent)	finalité, réparation contenu, inférences rappelées (contradiction)	conversatio n dialogue ?
8 Sa	1/5	et il lui dit au revoir et là ils se promènent tous les deux / ça c'est pas logique	reprise du glissement, description, jugement : incohérence thématique relevée	contenu (cohérence thématique) déroulement, capture d'info	discussion négociation ?
9 Ant	2/5	oui mais ça il faut que tu continues / de de	la relance de la recherche tu + injonction	déroulement, ajustement	négociation
10 Ely	1/2	maîtresse dans le résumé y a marqué / y a marqué l'enfant est seul avec son grand-p	prise d'indices sur 4 <sup>ème</sup> de couverture interpellation + localisation + citation annoncée + indice	déroulement, capture d'info	négociation
11 Emi	2/5	et oui il profite du temps qu'il a avec lui	interprétation ponctuelle acquiescement et justification d'une partie de l'énoncé	contenu, portée pratique	négociation
12 Ely	1	oui oui mais y a marqué l'enfant qui vit seul avec son grand-père c'est pas dit que ses parents vont l'emmener voir son grand-père avant qu'il meure	interprétation acquiescement + citation annoncée+ texte+ reprise de th2	contenu, thèses mises en commun	dialogue
13 Ant	1/2	si ça se trouve il a plus de parents et il habite chez son grand-père	dans l'essai interprétatif – hypothèse + le petit-fils	contenu, objet unique	dialogue

14 X	1/4	voilà parce <u>qu'il a un dit</u> <u>et qu'il dit adieux</u> on dirait qu'il s'en va qu'il ne revient plus dans sa maison	prolongement de l'essai interprétatif de 13 à propos du petit-fils mise en valeur + causalité non aboutie + reprise des adieux proposition de deux hypothèses liées au présent	contenu : thèses mises en commun	dialogue partiellemen t
15 M	3/13	alors en fait à la dernière page on comprend que	formulation incomplète relance	situation, partenaire	amorçe dialogue
16 x	1/5	il est avec son petit-fils/ son petit-fils et ils se promènent dehors	évocation des personnages et action localisée attribut + coordination	déroulement, ajout d'information	négociation
17 M	4/15	ils se promènent dehors	reprise partielle	contenu portée pratique	négociation
18 Sa	2/5	c'est pas normal	Incohérence thématique relevée Jugement (2 <sup>ème</sup> fois)	contenu, portée pratique ?	négociation ?
19 Ant*	3/5	et que là on voit les feuilles de papier qui volent à la fin	reprise d'événement sans inférence à la demande on comprend que il répond par on voit que	contenu sans inférence assertion ponctuelle	<i>conversatio n</i>
20 M	1/3	oui et qu'avez-vous compris quand le grand-père disait adieux à son petit-fils	Acquiescement ? oui phatique ? oui de contextualisation ? +questionnement (retour à 15)	demande d'information déroulement	dialogue ?
21 Ant	7/10	bein que il le reverrait peut- être plus jamais parce que adieux ça veut dire	reformulation modalisation + conditionnel + causalité inachevée	formes, argumentation incomplète compromis	<i>conversatio n vers la négociation</i>
22 Emi	3/5	ah non ou sinon /	désapprobation et amorçe de condition	formes, répliques inachevées	<i>conversatio n vers ?</i>
23 M	6/13	y a autre chose qui font croire qu'il ne le reverra jamais son grand-père	questionnement	déroulement, demande d'info	dialogue
24 X	1/2	non	invalidation négation	finalité, désaccord qui ne bloque pas	dialogue
25 Ant	9/10	ah oui quand il l'a serré dans ses bras /// oui	recherche d'indice pour validation acquiescement argument validation	situation forme, argumentation plus contrainte soumise à validation	dialogue dialogue
26 X	3/4	directement il dit grand- père m'a serré dans ses bras // son cœur xxx	reprise de parole et ajout d'un thème appréciation + citation + extrait tentative de mise en relation	contenu, tentative de mise en commun	dialogue
27 M	7/13	oui il n'entendait plus son cœur battre // merci Alexandre, sil te plaît	reprise	contenu portée pratique	négociation
28 Que	1/2	c'est pas possible	Incohérence	contenu, portée pratique ?	négociation ?
29 Cle	1	mais oui parce que	justification envisagée à la suite de l'impossibilité opposition partielle, acquiescement, causalité	forme, appartenance à la communauté	<i>conversatio n</i>
30 Sa	3/5	si son cœur il s'arrête de battre et bein il est mort ( <i>retour sur les pages de la chapelle</i> )	mise en perspective condition + assertion + conséquence	formes, argumentation plus contrainte	dialogue
31 M		si son cœur s'arrête de battre il est mort // alors là	relance reprise	contenu, portée pratique	négociation
32 X	1	il v	tentative avortée	formes, répliques inachevées	<i>conversatio n</i>



33 Que	1	sa vie elle dépend du pommier	relation entre le grand-père et le pommier assertion	formes, références et/ou thèmes mis en commun ?	discussion/ dialogue
34 M		tu veux dire que sa vie elle dépend du pommier	reprise	contenu, portée pratique	négociation
35 Sa	4/5	comme la grand-père	comparaison complétant 34- mise en relation comme + un des personnages	déroulement, requête de confirmation	dialogue
36 Ant*	9/10	ça veut dire que si il est mort qu'il a peut-être voulu replanter / ça veut peut-être dire que s'il est <u>moxx</u>	essai interprétatif interprétation annoncée + hypothèse + action en conséquence mais antérieure	déroulement, élucide règles de production forme enchaînement faiblement contraint	dialogue <i>conversatio n*</i>
37 Emi	4/5	<u>il dit ah ouais</u> il dit adieux à son petit-fils	reprise citation + acquiescement + reformulation distribuant les rôles	contenu, inférences rappelées	dialogue
38 M	10/13	quand vous parlez tous ensemble on ne se comprend plus Sa	règles	contenu	négociation
39 Sa	1	peut-être que les fleurs elles donneront du bonheur au pommier ( <i>Pierre secoue la tête</i> )	interprétation à propos de l'objet unique modalisation + hypothèse (futur) + sentiment anthropomorphe	contenu, objet unique	dialogue

Cases colorées : manifestation de hiatus

## Étude des stratégies énonciatives de 10.1 par interlocuteur

Tableau 607 – Alternance des locuteurs et identification de la stratégie énonciative

Loc.	Nombre échanges	N°	Modification	stratégie énonciative
<b>Dai</b>	1	1	questionnement double notant une contradiction Je +réflexif+th 1 +th2 négation	Forme, recherche d'argumentat. contrainte DIA
<b>M</b>	13 dont relance(2) reprise(4), règles (3) questionnement (4) sollicite directement (1)	3-5-15-17 -20-23-27 -31-34-38 -41-43-45	relance (3-15) reprise (17-27-31-34), règles (5-27-38) questionnement (20-23-43-45) sollicite directement (41)	Situation, partenaire DIA Contenu, portée pratique NEG Contenu, règles NEG Déroulement, demande d'info DIA Situation, place attribuée NEG
<b>Ant</b>	10	2-	la reformulation modalisation+ anticipation (futur)	Forme, acte initiateur NEG
		4-	la contextualisation – modalisation + interprétation sentiment + mise en relation avec des événements du texte	Contenu, élucide les règles de sa production DIA
		7-	la reprise de la situation perturbante ou résistante et glissement localisation, actualisation (présent)	Contenu, inférences rappelées DIA
		9-	la relance de la recherche tu + injonction	Déroulement, ajustement NEG
		13-	dans l'essai interprétatif – hypothèse + le petit-fils	Contenu, objet unique DIAL
		19-	reformulation la reprise d'événement *sans inférences localisation, et suite	Hiatus* Contenu, sans inférences CONV
		21-	reformulation modalisation + conditionnel + causalité inachevée	Formes, argumentation incomplète CONV
		25-	les recherches d'indices pour valider expression d'acquiescement + argument + validation	Situation, effort conjugué DIAL Forme, argumentation + contrainte en relation et soumise à validation DIAL
		36-	essai interprétatif interprétation annoncée + hypothèse + action en conséquence mais antérieure	Déroulement, règles de production DIAL Contenu, objet unique* DIAL
	42	l'interprétation de l'attitude des autres - méta ? imite décrit en renvoyant à ce qu'il fait	Déroulement, aspect ludique CONV	
<b>Emi</b>	5	6-	anticipation et reformulation précisant les deux « ils », essai de mise en relation séparation enfant-parents/ grand-père, mort/ lié au petit-fils	Contenu 2 thèses mises en commun DIA
		11-	interprétation ponctuelle acquiescement et justification d'une partie de l'énoncé	Contenu, portée pratique NEGO
		22-	désapprobation et amorce de condition	Formes, répliques inachevées CONV
		37-	reprise citation + acquiescement + reformulation distribuant les rôles	Contenu, inférences rappelées DIAL
		40	conditionnalité incomplète	Formes, argumentation plus contrainte DIA

<b>Sa</b>	5	8-	incohérence thématique relevée reprise du glissement, description, jugement	Déroulement, capture d'info NEGO
		18-	incohérence (2 <sup>ème</sup> fois) malgré 9- Anthime jugement	Contenu, portée pratique ?
		30-	mise en perspective condition + assertion + conséquence	Formes, argumentation plus contrainte DIAL
		35-	comparaison complétant 34- mise en relation comme + un des personnages	Déroulement, requête de confirmation DIAL
		39	interprétation à propos de l'objet unique modalisation + hypothèse (futur) + sentiment anthropomorphe	Contenu, objet unique DIAL
<b>Eli</b>	2	10-	prise d'indices sur la 4 <sup>ème</sup> de couverture interpellation + localisation + citation annoncée + indice	Déroulement, capture d'info NEGO
		12	interprétation acquiescement + citation annoncée+ texte+ reprise de th2	Contenu, thèses mises en commun DIAL
<b>X</b>	4	14-	prolongement de l'essai interprétatif de 13 à propos du petit-fils mise en valeur + causalité non aboutie + reprise des adieux proposition de deux hypothèses liées au présent	Contenu : thèses mises en commun DIAL partiellement
		24-	invalidation négation	Finalité, désaccord qui ne bloque pas DIAL
		26-	reprise de parole et ajout d'un thème appréciation + citation + extrait tentative de mise en relation	Contenu, tentative de mise en commun DIAL
		32	tentative avortée	Formes, répliques inachevées CONV
<b>?</b>	1	16	description des personnages et action attribut + coordination	Déroulement, ajout d'information NEGO
<b>Cor</b>	2	28-	Incohérence	Contenu, portée pratique ?
		33	relation entre le grand-père et le pommier assertion	Formes, références ? DISC ou thèmes mis en commun ?
<b>Clém</b>	1	29	justification envisagée à la suite de l'impossibilité opposition partielle, acquiescement, causalité	Forme, appartenance à la communauté CONV
<b>Pier</b>	2	44-	prise de position personnelle par rapport aux autres élèves négation+ méta ? appréciation+ renvoi aux autres locuteurs	Contenu, inférences impossibles CONV
	46	46	identification des inférences manquantes négation + situation + citation + 2 thèmes	Déroulement, requête de confirmation DIAL

**Tableau 608- récapitulatif des étapes évoquées et des stratégies énonciatives proposées**

Code caractérisation : situations, déroulement, formes, contenus, finalités

-stratégies énonciatives : Conversation, DIScussion, Négociation, Dialogue

(les premières lettres sont représentées)

<b>échange</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19*	20	21	22	23
<b>étape</b>	f	f	s	c	c	c	c	d	d	d	c	c	c	c	s	d	c	f	c	d	f	f	d
<b>Strat. énon.</b>	D	N	D	D	N	D	D	N	N	N	N	D	D	D	D	N	N	?di	C	D	C	C	D
<b>locuteur</b>	Di	Ant		Ant		Em i	Ant	Sa	Ant	Ely	Emi	Ely	Ant	XX		?		Sa	Ant		Ant	Emi	

<b>échange</b>	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
<b>étape</b>	fi	s,f	c	c	f	f	f	c	f	f	c	d	d	c	c	c	f	c	d	c	c*	d	d
<b>Strat. énon.</b>	D	D	D	N	?di	C	D	N	C	DIS	N	D	D	D	N	D	D	N	C	D	C	D	D
<b>locuteur</b>	X	Ant	XX		Que	Clé	Sa		X	Que		Sa	Ant	Emi		Sa	Emi		Ant		Pie		Pie

M grisé

(\* Pierrot parle bien de sa place en relation aux autres mais comment en rendre compte ?)

**Stratégies énonciatives :**

Conversation : 4

Discussion : 3

Négociation : 13

Dialogue : 23 échanges

situation des partenaires 3

déroulement : 11

formes : 12

contenu : 21

finalités : 1



## .Corpus A.6.2. Littérature Demain des fleurs phase 10.2, suite de 10.1

Ecole Jean Jaurès 1 CM2

2005 / 2006

Durée :

Dispositif comme A.6.1

Partenaires : Dai: Daisy Ant: Antoine Emi:Emile Sa: Sacha Eli: Elise  
Cor: Corentin Gui : Guy Pie: Pierrot Clé :Clémentine Pau: Paule

*Saynète : le grand-père et le pommier*

47. Sa ah oui
48. Ant on a cru que son / vu qu'il fait une prière on peut penser qu'il que / **pour que son pommier il refasse des fleurs ou des pommes**
49. Sa maîtresse
50. Dai et qui continue // oui (*impression de révélation, elle regarde la maîtresse et elle s'arrête*)
51. Ant et aussi on a dit que le grand-père **il était vieux comme le pommier**
52. Emi ah oui et donc xx ça dépend parce que
53. M est-ce que tu peux dire ça autrement / est-ce que quelqu'un peut expliquer ce que dit / ça veut dire que **si le vieux pommier** et bien euh l'arbre / le grand-père //
54. Emi je sais pourquoi il dit adieux à son petit-fils **parce que vu que son pommier faisait plus de fleurs plus de feuilles il croyait qu'il était mort donc lui aussi allait mourir** et en plus en plus ils disent vers le début que **que son grand-père a le même âge que son pommier**
55. Eli **c'est le pommier le grand-père** c'est le pommier et **en humain**
56. Sa le grand-père **il est né en même temps que le pommier parce qu'ils sont pareils**
57. Emi regarde ils le disent là
58. M on écoute Emile
59. Emi dans son jardin il y avait **un pommier un arbre aussi vieux que lui**
60. Sa ben ça veut dire plus vieux que lui
61. XX non non aussi vieux ça veut dire pareil
62. M donc est-ce que ce que disait Quentin ça peut se justifier maintenant
63. Ant et en plus en plus **après il touche son pommier peut-être qu'il meure avec lui** mais après le soleil arrive alors après le soleil arrive et ça redonne vie
64. Pau (*à Pierre*) t'as compris

2 min 30

## Étude des reprises-modification le grand-père et le pommier

Tableau 609 - Analyse des reformulations de 10.2 autour du thème croisé du grand-père et du pommier en termes de modifications

Echanges	Locuteur	Termes employés	modification
48	Antoine	il fait une prière [ ] pour que son pommier il refasse des fleurs ou des pommes	condition nécessaire liant le grand-père et le pommier
51	Antoine	il était vieux comme le pommier	comparaison
53	M	que si le vieux pommier / l'arbre / le grand père	demande de reformulation, d'explication
54	Emilien	parce que vu que son pommier faisait plus de fleurs plus de feuilles il croyait qu'il était mort donc lui aussi allait mourir  que son grand-père a le même âge que son pommier	relation de constat d'absence de vie comme relation implicite à la causalité en fonction de ce que croyait le petit fils ? -ancrage en contexte- pour établir une relation de conséquence  appui sur une référence textuelle de nature comparative
55	Elise	c'est le pommier le grand-père c'est le pommier et en humain	inversion du thème en rhème et comparaison implicite anthropomorphique amorçant la dimension symbolique
56	Sacha	il est né en même temps que le pommier parce qu'ils sont pareils	reprise de 54 pour reformulation et ajout comparaison par causalité inversée
59	Emilien	un pommier un arbre aussi vieux que lui	la preuve de la référence textuelle par le même élève
60	Sacha	ça veut dire plus vieux que lui * (hiatus)	reformulation erronée de l'échange précédent
63	Antoine	après il touche son p son pommier peut-être qu'il meure avec lui	lecture d'illustration et relance de la problématique du départ

### Corpus A.6.3 Littérature Phase 11

#### *Saynète : ce qu'on avait dit*

65. M bon alors finalement par rapport aux hypothèses qu'on avait au tout début quand on a regardé la première et la quatrième de couverture
66. Eli on avait tout faux
67. M c'est-à-dire / qu'est-ce qu'on avait dit
68. Ant l'hypothèse on avait dit deux hypothèses
69. Eli c'était l'hiver
70. Sa c'est vrai
71. M est-ce que c'est vrai
72. X oui
73. Sa et après on dit que c'était l'hiver et que le petit garçon heu il avait
74. Emi un grand-père
75. M il avait un grand-père
76. X c'est vrai
77. Pau c'est juste
78. M qu'est-ce qu'on avait dit encore

#### *Saynète : Le pommier*

79. Cor que aussi on ne savait pas si l'**arbre** il allait avoir
80. Eli on ne savait pas
81. M on ne se doutait pas de quelque chose de particulier par rapport à cet **arbre**
82. Ant on le voit le **pommier** (*il montre la couverture d'une des deux éditions*)
83. Gui finalement c'est pareil (*il montre l'autre couverture*)
84. M pourtant tu dis finalement c'est pareil on le voit le **pommier**
85. Gui oui mais il n'y a rien dessus
86. Eli il n'a rien dessus il ressemble à **un arbre mort** / **l'arbre** on n'avait pas parlé de **l'arbre** (*des élèves reprennent le livre depuis le début et feuillette au fur et à mesure que la discussion avance*)
87. Dai **l'arbre il est tout rabougr** on voit le printemps qui revient
88. M on voit le printemps qui revient
89. Dai **il est tout couvert**
90. Eli on ne s'en était pas douté
91. M voilà d'accord
92. Eli maîtresse maîtresse
93. donc est-ce qu'on s'est trompé
94. Ant non pas sur tout
95. M qu'est-ce qui nous manquait
96. Ant que **l'arbre était un pommier**
97. Cor que la prière
98. M que c'était une prière
99. Cor c'était une prière
100. Ant et qu'il avait **la même vie** que en fait ça se réunissait c'est comme si on faisait un travail sur sa vie
101. Eli sa vie comme celle de l'arbre



*Saynète : cette histoire (appréciations)*

- 102.Sa si l'arbre mourrait le grand-père mourrait j'adore cette histoire  
103.X oui moi aussi  
104.M pour quelles raisons  
105.Emi parce qu'elle est émouvante et xxx du mystère  
106.M elle est émouvante qu'est-ce qui vous fait dire cela / qu'est-ce qui vous a ému /  
pourquoi il y a du mystère  
107.Emi parce que dès le début tu crois qu'il va mourir  
108.X il va mourir ( ?)  
109.Emi be le grand-père et que après en fait tu le vois sur la dernière page en pleine  
forme hyper heureux

1 min 30

## Corpus A.6.4. Littérature Demain des fleurs phase 12

### *Saynète : le titre*

- 110.Sa aussi au début le titre le titre il correspond à l'arbre mais en fait ce qu'on s'était pas douté c'est
- 111.Eli que le titre correspondait à ce que disait le grand-père parce que le grand-père disait pour le réconforter il disait euh demain les fleurs
- 112.Emi mais à la fin la dernière page là à la dernière page qu'il y a du texte qu'on voit qu'il dit au revoir faudrait pas mettre d'image parce que tu vois on se dit on dit que quand il se réveille il ne voit plus son grand-père il se demande et que quand on regarde l'image après on le voit donc on sait directement qu'il est
- 113.M vous avez pensé quoi à ce moment là quand il lui dit adieux
- 114.Sa ici c'est là j'ai trouvé
- 115.M donc adieux ça veut dire qu'on ne va plus le revoir / est-ce que c'est facile pour des enfants
- 116.XX non xx pour lui (*moment de chuchotement de 30 secondes environ, les élèves reprennent le livre par deux et le refeuilletent*)
- 117.M d'ailleurs vous m'avez appelé pour me dire / mais mais mais avant de finir la page vous / avant de finir le texte et finalement
- 118.Sa on a tout compris
- 119.M et finalement
- 120.Sa il est pas mort maîtresse je me penchais à l'oreille de mon grand-père pour lui chuchoter à mon tour
- 121.Eli demain des fleurs
- 122.M qu'est-ce qu'il fait alors
- 123.Sa ah c'est le titre demain c'est les fleurs et qu'il sera mort
- 124.Eli non non que demain (*Sa est interloquée*)
- 125.M tu dis dans ton commentaire qu'il sera mort demain
- 126.XX non non c'est pas ça en fait
- 127.M alors qui veut répondre à Sa / mais si vous répondez en même temps on ne peut pas Diane
- 128.Dai il va pas être mort le grand-père s'il lui dit demain des fleurs
- 129.M pourquoi il lui dit cela alors
- 130.Ant j'ai compris j'ai compris
- 131.Sa pour lui dire que l'arbre ne sera pas mort
- 132.M oui et pour faire quoi il fait ça Antoine
- 133.Ant mais pour mais tout simplement pour lui dire euh c'est clair que qui y a que y revivra sûrement
- 134.Eli aussi que l'arbre demain les fleurs parce que l'arbre y va pas mourir donc lui non plus c'est pour le reconforter comme lui
- 135.Ant comme pour quand il pleure
- 136.M pour le consoler pour le ré
- 137.X réconforter
- 138.Ant ou sinon maîtresse

(suite)

*Saynète le suspens*

- 139.Emi ou sinon quand l'image parce que on a juste regardé l'image et après à lire et puis que sans l'image là la dernière y a plus de suspens
- 140.M est-ce que c'est bon
- 141.XX oui
- 142.M pour Sa aussi
- 143.Sa oui d'accord
- 144.M oui sans la dernière page il y aurait plus de suspens
- 145.Eli la maîtresse elle a enregistré
- 146.M oui merci

1 min 30

**Tableau 6 : production des stratégies énonciatives (extrait les adieux)**

locuteur	extrait	modification	convention énonciative	qualification
4. Ant	peut-être qu'il croyait que c'était la dernière fois qu'il le voyait	contextualisation modalisation et anticipation	forme acte initiateur	négociation
7. Ant	et qu'à la dernière page il lui fait au revoir  il lui fait coucou (page montrée)	glissement ( au revoir / bonjour) corrigé, localisation,  actualisation (présent)	finalité, réparation contenu, inférences rappelées (contradiction)	conversation  dialogue ?
8. Sa	et il lui dit au revoir  et là ils se promènent tous les deux / ça c'est pas logique	reprise du glissement, description, jugement : incohérence thématique relevée	contenu (cohérence thématique) déroulement, capture d'info	discussion négociation ?
9. Ant	oui mais ça il faut que  tu continues / de de	la relance de la recherche tu + injonction	déroulement, ajustement	négociation

**Tableau 7 Production des stratégies énonciatives (extrait c'est pas normal)**

Locuteur	extrait	modification	Convention énonciative	qualification
17.M	ils se promènent dehors	Reprise partielle	Contenu portée pratique ? Stabilisation	Négociation ? Finalités des discussion ?
18. Sa	c'est pas normal	Incohérence thématique relevée, jugement reprise	Contenu, portée pratique ? stabilisation	négociation ? Finalités des discussion ?
19. Ant	et que là on voit les feuilles de papier qui volent à la fin	Reprise d'événements sans inférence "on voit que"	Contenu sans inférence, assertion partielle	conversation
20.M	oui et qu'avez- vous compris quand le grand- père disait <u>adieux</u> <u>à son petit-fils</u> (?)	oui phatique ? Question (v 15) Rappel du contexte	Demande d'info. Déroulement Rappel des inférences	Dialogue ?

**Tableau 610 Échanges compilés de Sacha en fonction des stratégies énonciatives**

Echanges successifs	N° de l'échange et transcription de l'échange	Convention énonciative	Qualification
1*	8. et il lui dit au revoir et là ils se promènent tous les deux / ça c'est pas logique	contenu : portée pratique forme acte initiateur déroulement requête de confirmation	négociation dialogue dialogue
2*	18. c'est pas normal	contenu : désengagement ou compromis	négociation ?
3	30. si son cœur il s'arrête de battre et bein il est mort ( <i>retour sur les pages de la chapelle</i> )	forme : argumentation plus contrainte	dialogue
4	35. comme la grand-père	déroulement : élucide les règles de production comparaison complétant 34, mise en relation	dialogue
5	39. peut-être que les fleurs elles donneront du bonheur au pommier ( <i>Pierre secoue la tête</i> )	contenu : proposition d'interprétation à propos de l'objet unique, modalisation + hypothèse future + sentiment anthropomorphe	dialogue
6*	47. ah oui	forme : réplique inachevée	conversation
7	49. maîtresse	situation des partenaires	négociation
8	56. le grand-père <b>il est né en même temps que le pommier parce qu'ils sont pareils</b>	contenu : objet unique , inférence rappelée	dialogue
9#	60. ben ça veut dire plus vieux que lui	contenu : inférence précédente impossible	conversation
10	70. c'est vrai	forme : acte réactif	négociation
11#	73. et après on dit que c'était l'hiver et que le petit garçon heu il avait	forme : réplique inachevée, reprise donc observance de la convention	conversation
12	103. si l'arbre mourrait le grand-père mourrait j'adore cette histoire	contenu : inférence rappelée finalité : conversion	dialogue dialogue
13	110. aussi au début le titre le titre il correspond à l'arbre mais en fait ce qu'on s'était pas douté c'est	finalités : conversion incomplète	dialogue ?
14	114. si ici c'est là j'ai trouvé	contenu : cohérence thématique inférences	discussion
15	118. on a tout compris	situation des partenaires on déroulement : interaction finalisée	dialogue dialogue
16	120. il est pas mort maîtresse je me penchais à l'oreille de mon grand-père pour lui chuchoter à mon tour	contenu : mise en commun avec inférence rappelée –citation de passage	dialogue
17*	* 123. ah c'est le titre demain c'est les fleurs et qu'il sera mort	contenu portée pratique titre reconnu contenu : inférence précédente impossible	négociation conversation
18	131. pour lui dire que l'arbre ne sera pas mort	contenu : thèse mise en commun	dialogue
19	143. oui d'accord	situation des partenaires : place attribuée ou réciprocité	négociation ? dialogue ?

## **A.6 Documents écrits Fiches de lecture**

A. 6bis Clémentine

A.6bis Antoine

A. 6bis Daisy

A. 6 Bis Élise

A. 6bis Gui

A. 6bis Paule



A. 6bis Pierrot

6. 6bis Corentin

A. 6bis Sacha

A. 6bis Émilien Trace écrite, non récupérée

### Corpus A.7.1. a Préparation débat

Séance autour débat du 12 décembre 2005

Lieu : école C.V. Bordeaux Enseignante

Type d'activité : préparatoire, recherche et mise en forme sous le mode de la discussion

Temps de présence : 20 minutes

Contexte : activité proposée à un deuxième groupe dans cette classe de CM2

Dispositif : 4 élèves, un adulte dans la salle qui est usuellement la salle d'anglais

6 tables assemblées permettant aux élèves d'étaler les journaux sans se gêner, la prise son est complètement extérieure au lieu de travail pour ne pas être saturée par les bruits des pages, l'adulte étant entre deux élèves

Manque : la partie présentation qui n'a pas été enregistrée car la micro n'était pas bien fixé

Elèves : Andrée, Mic<sup>641</sup>, Romian, Alvès<sup>642</sup>, Lydie

Remarque : ce débat présente des **accentuations** notables de la voix qui sont indiqués en gras et qui sont visibles au potentiomètre du lecteur

- 1 Int vous pouvez les sortir on va essayer de choisir dans les journaux récents / **un** article qui vous convienne et qui vous **plaise** / alors est-ce que vous connaissez un moyen **très** rapide de regarder les sujets
- 2 Rom oui
- 3 Int qui vous plaisent
- 4 Rom au sommaire
- 5 Int. alors vous allez regarder en utilisant les **sommaires** voilà // tu **peux** nous dire où est le sommaire (*En s'adressant à Ophélie qui feuillette le journal par l'arrière partie BD elle lève la tête*) )
- 6 And le sommaire (*Romain qui la regardait répond directement*)
- 7 Rom le sommaire et bé c'est en premier
- 8 Int. il est en première page
- 8 Rom à la une c'est en une
- 9 Int. regarde voilà le sommaire et là il y a les articles des sept jours de l'actualité / alors ça doit vous permettre de choisir **votre** sujet / et de penser que ce sujet peut permettre un **débat** (*deux élèves parcourent les feuilles du journal à priori sans recherche d'une page*) //
- 10 Int vous avez xxx (fini ?) peut-être avec le sommaire
- 11 Alv c'est nous sommes tous surveillés / une forme d'espionnage mais euh
- 12 Int alors toi tu penses que tu as trouvé quelque chose
- 13 Alv non peut-être
- 14 Int alors maintenant / peut-être / alors tu vas lire l'article tout entier pour trouver quelque chose (*doigt levé qui interrompt la poursuite*) oui
- 15 Clau l'éclipse solaire
- 16 Int l'éclipse solaire // et puis
- 17 Mic les i/i/ les ir// (*la proximité des tables permet à M de déchiffrer à l'envers*)
- 18 Int les Israéliens
- 19 X ah
- 20 Mic quittent Gaza
- 21Int quittent Gaza

---

<sup>641</sup> D'origine étrangère-asiatique-, a connu un changement de pays

<sup>642</sup> Famille d'origine étrangère

22 X un autre

23 Int toi tu penses que tu en as trouvé un autre

24 Alv euh il y a des photos difficiles à regarder

25 Int et tu penses que ça pourrait être un sujet // //et toi est-ce que tu as trouvé quelque chose //non ////// (il reprend l'article depuis le début et le parcourt rapidement des yeux)

26 Int non

27 R peut-être par rapport au cyclone qui est arrivé en Inde mais je vois aucun xxxx

28 Int tu vois aucun débat à faire / le sujet t'intéresse mais tu vois pas comment tu peux transformer ça en débat ///

29 XX c'est pareil là xxxxx

30 Int alors vous allez lire alors vous allez lire l'article pour voir si d'après vous / maintenant que vous avez choisi le sujet xxx ça peut convenir

31 Alv ah mais j'l'ai déjà fait ça // le xxx des xxx j'ai déjà fait ça

32 And c'est toi qu'à fait ça xxxx /// ah c'est pour ça

33 Int vous l'avez déjà abordé / alors il vaut mieux que tu changes de sujet

34 X xxx par rapport aux sacs plastiques

35 Int aux sacs plastiques

36 X biodégradables

37 Int y a une chose tu lis l'article pour voir effectivement si ça peut convenir /// tu penses que ça convient (*chuchoté*) /// oui (30 secondes de silence, les élèves lisent)

38 Int alors on va faire le point sur ce que vous aviez pensé au départ

39 XXX xxxx

40 Int alors Mic / c'est Mic ton prénom

41 Mic oui

42 Int alors pour toi les Israéliens et Gaza c'est vraiment quelque chose que tu peux transformer en débat

43 Mic euh

44 Int est-ce que tu as une petite idée de la question que tu peux poser par rapport

45 Mic que euh que

46 Int tu vas nous **dire** rapidement de quoi parle le sujet de ton article xx

47 Mic des

48 Int vous allez l'écouter car vous allez pouvoir l'aider comme ça / oui

49 Mic c'est les ir/ir

50 Int les Israéliens

51 Mic ils habitent euh ils habitent à euh gaz à Gaza

50 Int oui

52 Mic ils vont voir leur gouvernement ils veulent avoir un pays à eux **eux**

53 Int oui

54 Mic et les et Israël (*Michel lève les yeux de son article et fixe la maîtresse*)

55 Int oui

56 Mic et les isr et les Pakistanais plutôt ils disent euh que gaza c'est leur pays à eux et

57 Int et que c'est pas le pays des Israéliens

58 Mic oui

59 Int alors c'est pas tout à fait des Pakistanais regarde ce que tu as là il faudra que tu // (*Mic ne suis pas ce que la maîtresse lui montre du doigt dans le titre*) c'est des Palestiniens qui habitent à Gaza d'accord

60 Mic oui

61 Int c'est pas des Pakistanais ça commence pareil mais c'est pas Pakistanais / alors est-ce que vous avez une idée de la question que ça soulève ou est-ce que vous avez des questions à poser à Mic d'abord

62 X bé euh que c'est quoi sa question ///

63 Mic c'est que est-ce qu'il est normal que les euh

64 Int est-ce que c'est normal que les Israéliens ou que les pakistanais ou que les Palestiniens //

65 Mic les Palestiniens eux ils habitent à Gaza

66 Int oui est-ce que c'est normal que eux ils habitent à Gaza c'est ça la question que tu veux poser

67 Mic oui

68 Int alors les palestiniens regarde bien sur la carte là /// voilà Israël //

69 Mic oui

70 Int voilà Gaza et cette patrie là fait partie de ce pays là // la Jordanie et ça c'est le pays des palestiniens /// d'accord et ça c'est là pays des Israéliens et alors ces Israéliens qu'est-ce que tu en penses

71 Alv euh bé en premier c'est c'est les euh c'est les Jordaniens

72 Mic les Cis-Jordaniens qui doivent habiter

73 Int qui doivent habiter leur pays d'accord

74 Alv oui mais il doivent par exemple on peut aller dans d'autres pays

75 Int oui

76 Alv alors ils peuvent pour habiter à Gaza

77 Int alors quelle serait la question que Michel pourrait trouver parce qu'elle est un peu compliquée/ tu as une idée / ça parle de quoi

78 Mic ben de euh des Israéliens

79 Int oui des Israéliens

80 Mic qui doivent quitter Gaza

81 Int qui doivent quitter Gaza est-ce qu'ils veulent quitter Gaza les Israéliens

82 Mic non

83 Int non pourquoi est-ce qu'ils ne veulent pas quitter Gaz les Israéliens

84 X puisqu'ils y sont depuis des années (*Alvin parcourt l'article*)

85 Int ils disent qu'ils y sont depuis des années ils y habitent ou disent que c'est leur pays qu'est-ce qu'ils disent

86 Mic que c'est leur pays

87 Int que c'est leur pays c'est sûr

88 Mic oui

89 Int les Israéliens disent que c'est leur pays c'est sûr

90 Alv oui parce que c'est les plus près de leur pays

92 Int **ah** que c'est plus près de **leur** pays que de l'autre d'accord et toi tu penses que leur revendication c'est ça (*petit signe de la tête de Mic*) d'accord alors est-ce que tu as une idée de la question // écoute je vais te laisser un petit carnet tu peux euh vous en avez un chacun tu peux commencer à noter des choses qui vont t'aider et pendant ce temps on va faire le tour des autres / alors je t'écoute (*mouvement de la tête*)

93 X merci je commence

94 Int oui

95 And ben moi ça parle des sacs plastiques

96 Int oui

97 And et que euh ça met euh on en prend même pas 20 minutes et ça dure 400 ans de pollution (*acquiescement à la suite du regard d'Andréa*) et euh moi je pensais par rapport à la question est-ce les super marchés ils doivent donner des poches plastiques

98 Int alors oui

99 Ro moi c'est

98 Int mais attends est-ce que tu as quelque chose à lui dire

99 Ro eum euh ////

100 Int tu as quelque chose à dire / par rapport à ça / non

101 Ro non

102 Int non/ bon ben est-ce que ça te semble bon un bon un dé débat possible

103 Ro oui

104 Int oui est-ce que vous auriez des choses à dire pour ou contre vous immédiatement

105 X moi aussi j'ai des choses à dire

106 Int toi aussi tu aussi tu aurais des choses à dire

107 Int je le lis ou pas

108 M bein oui tu peux lire un extrait que tu choisis

**109 And**

110 Int oui

111 And

112 Int oui

113 And les députés ont adopté une loi interdisant l'utilisation de ces sacs à partir du premier janvier 2010 et cette loi lui a peut-être été soufflée par les enfants / en effet le parlement des enfants l'avait proposé le 11 juin dernier // (*changement de voix net*)

114 And moi je pense que je suis contre enfin je suis / je suis contre et je suis pour je suis contre parce que le sac en plastique parce que ça met longtemps à se à

115 Int à se dégrader à disparaître

116 An à disparaître et en même temps je suis contre enfin je suis pour pour les sacs bio/ dé/

117 Int gradable

118 And je suis pour ça

**119 Alv** bé peut-être ça coûte un peu plus cher

120 Int ah

121 And bé peut-être mais c'est peut-être mieux aussi

122 X ils peuvent mettre des xxx des sacs biodégradables gratuits et les autres payants

123 And voilà

124 Alv comme ça avec l'argent des sacs payants ben on fait des sacs biodégradables

125 Int et qu'est-ce qui se passe pour ces sacs payants

126 Alv ben euh quand c'est payant les gens ils veulent pas les gaspiller ils c'est payant

127 Int ah oui d'accord

128 Alv alors que quand c'est gratuit ils

129 Mic ils se oh c'est gratuit y'en a plein alors on peut mieux les jeter

130 Int on peut les gaspiller // d'accord donc est ce / tu as ta question on t'écoute/ ton prénom c'est

131 Ly Lydie ///

132 Int Lydie // oui

133 Ly ben sur l'éclipse solaire ///

**134 Int** alors on t'écoute tu nous lis un passage si tu veux si tu préfères mais il faut l'écouter

135 Ly ce phénomène est spectaculaire mais attention il ne faut surtout pas l'observer à l'œil nu il est absolument nécessaire de bien se protéger avec des lunettes spéciales que l'on peut trouver par exemple chez les opticiens

136 Int alors qu'est-ce que tu penses proposer comme débat //

137 Ly pourquoi euh y a-t-il des

138 Int oui

139 Ly êtes-vous pour ou contre avoir des lunettes solaires

140 Alv mais c'est obligé sinon on va jamais y arriver

141 Ly mais je veux dire êtes-vous pour ou contre pour avoir des lunettes solaires pour aller  
mais je sais pas mais quand y a une éclipse vaut mieux pas t'aventurer dehors euh euh  
je sais pas sans euh

142 Int est-ce qu'on peut être dehors pendant qu'il y a une éclipse

143 X non

144 Ro ben oui mais faut

145 Int mais qu'est-ce qui faut pas faire

146 XX regarder le soleil

147 Int à l'œil nu

148 Ly pourquoi pourquoi faut-il faut pas regarder le soleil à l'œil nu

149 Int mais / oui

150 Alv mais ça pose pas pour ou contre c'est une seule réponse c'est pas spécialement ou  
sinon

151 Mic est-ce que c'est payant les lunettes

152 Int ah

153 Alv ben voilà là si c'est payant /qui est pour ou contre / est-ce que c'est normal que c'est  
payant /

154 Int est-ce que tu comprends ce qu'il te dit (*signe de la tête*) oui alors tu essaies de choisir  
ta question écoute ton prénom c'est

155 X Alvin A L V I N (*en épelant voyant que je prends des notes*)

156 Int nous sommes tous surveillés

157 Int oui

158 Alv c'est sur euh / les caméras de surveillance / y a / y a deux choses y a identifi  
criminelle et forme d'espionnage /

159 Int mm

160 Alv y a des caméras pour euh pour euh identifier des criminels //

161 Int oui

162 Alv mais y en a qui z'utilisent pour euh pour faire pour espionner

163 Int oui

164 Alv y a marqué une forme d'espionnage mais pour certains la multiplication tion des  
caméras est une forme d'espionnage très désagréable qui n'a rien à voir avec la  
sécurité // ils ont l'impression d'être contrôlés et être et d'être ainsi privé d'une partie  
de leur liberté et ils ont dit que le gouver que le gouvernement il il prévoit de  
développer cette vidéosurveillance pour lutter contre les terro\*ristes et les  
dé\*linquances des caméras vont notamment se multiplier dans les garages dans les  
gares et les aéroports

165 Int alors / est-ce que tu vas lire tout ce passage

166 Alv non mais je (*redescend les yeux sur l'article*)

167 Int donc il va falloir que tu choisisses dans cette partie alors qu'est-ce que c'est le sujet  
de ce débat

168 Alv ben euh la question

169 Int oui

170 Alv c'est est-ce normal de d'être surveillé

171 Int alors est-ce que toutes les questions du débat vont toutes commencer par est-ce normal  
172 And moi je dis êtes-vous  
173 Int oui êtes-vous les sacs en plastiques elle elle a trouvé ça  
174 X moi j'ai c'est vraiment je lis pas tout  
175 Int : il va pas falloir que tu lises tout xxx

### **Remarques (carnet de bord post prise)**

Les silences qui existent à l'enregistrement correspondent à des temps d'activité parfois intenses. La prise d'indices du comportement des élèves –interactions sociales hors de celles orales- que peut effectuer l'enseignant auprès d'un petit groupe lui permet de respecter ces activités des élèves car ce n'est pas alors considéré comme une absence de participation, ou un vide, il ajuste au plus près ses réactions à celles des élèves. Il les outille en proposant un étayage en fonction des besoins (trouver le sommaire) et réoriente. Le langage est alors utilisé comme moyen d'effectuer un guidage efficace dans les tâches par la mise en concordance de l'attitude de l'élève et l'interprétation la plus fiable possible en terme de pratique scolaire de l'élève par la maîtresse. La proximité de ce moment partagé permet de clarifier pour le maître les intentions de chacun.

Nous pouvons envisager que ce guidage des attentes et besoins respectifs par la lecture des attitudes corporelles est une lecture implicite des échanges non verbaux qui sont davantage sollicités quand un enseignant ne connaît pas les élèves ou quand il fonctionne avec un groupe plus réduit d'élèves. En effet cette lecture comportementale en plus de la poursuite des discours oraux est difficile à mener de pair, mais elle est constante comme prise d'indices pour l'enseignant dès qu'elle dépasse un certain seuil de mouvement au sein des classes.



## Corpus A.7.2. Le point sur le travail collectif

Séance autour du débat du mardi 28 février

Lieu : école C V Bordeaux

Type d'activité : mise en commun

Temps de présence : 1 heure 30 partagées en 2 fois 45 minutes

Temps enregistré : 1 h 30

Temps transcrit :

Nature du décalage : panne d'électricité et mauvaise qualité de son

### Situation :

Ce corpus contient 3 parties relatives aux 3 modes d'enregistrements qui se sont succédés :  
Une seule a été transcrite.

0 à 100 présentation orale du travail et première restitution orale collective CV, O. collectif,

100 à 200 première partie de la mise en commun, transcrit

200 à 300 deuxième partie de la mise en commun

### Prise de notes concernant ce passage :

M. : ceux qui ont fini vous pouvez afficher.

Xx : Je vais l'accrocher

M. : qui va présenter le débat

100 M : et 3 personnes qui aident alors  
on préfère dans l'ordre des élèves de la classe

.....

110 M. : est-ce que tu peux re-expliquer ça en fait tu lis que dis-tu

111 X : en fait euh avec des gens on trouve ça euh y a beaucoup de gens qui parlent et bé on  
voudr qui trouvent ça facile ce débat et bien // on voudrait euh pour compliquer le  
débat

112 M. et après

113 X et après on laisse euh // (se retourne vers l'affiche et cherche la suite) laisser le  
meneur dire s'il est pour ou contre si le meneur donc

114 M. alors là tu es dans la clôture déjà tu devais quel était votre propos

115 X et bé c'est ce que j'ai dit à Andréa parce qu'elle

116 And on voulait faire au milieu en fait

117 M. au milieu

118 And pour dire aux gens et pour pouvoir se relancer euh

119 M et que le le meneur do donne son opinion au milieu du débat

120 And au milieu comme ça après pour les autres s'il sont pour ou contre ou  
s'ils sont d'accord avec le meneur

121 M d'accord Michel

122 Mic xxx que ce soit la personne on qui donne la parole à des camarades

123 M. et comment ça se passait avant // c'est quoi la différence là /// qui  
donnait la parole avant c'était les 3 qui ... vous demandez à ce que ce soit le  
meneur qui gère euh la parole

124 Mic oui

125 M c'est ça d'accord /// alors qu'est-ce que vous en pensez // est-ce que ça  
vous semble intéressant ou pas Shine

- 126 Shi euh dis comme ça meu intéressant c'est dans le groupe de Michel quand ils disent que faut un meneur mais pas les quatre y a pas un meneur euh les quatre euh
- 127 M jusqu'à maintenant //si c'était les trois qui aidaient qui donnaient la parole c'est pas celui qui proposait le débat rappelle-toi // tu te rappelles de ça// donc là il demande que ce soit celui qui propose le thème du débat qui donne la parole // oui vas-y
- 128 Mic mais aussi euh après le débat c'est celui qui doit dire après

*XXX une minute trente inaudible*

- 140 X une question difficile et une question facile et en attendant et aussi comme ça y aura plus de questions à poser
- 141 M d'accord Romain non ici avait xxx avant Agathe (*Agathe avait levé la main avant Romain*)
- 142 Ag moi xxxx que ce sera mieux de xxx de faire //enfin ça dépend que si // qu'on interroge
- 143 M. moi je trouve ça bien que celui qui présente le débat mène (*en reprise des propos d'Agathe*) // Romain
- 144 Ro moi je suis pour des questions plus dures c'est bien parce que ça peut ça peut dépendre peut-être de l'intérieur du débat mais des fois ça peut avoir un peu un peu plus de euh de côtés et ça va parce que dans la tête aux personnes en a qui arrivent pas et si on met une question plus difficile parce que y a deux ou trois qui arrivent bien par contre peut être que ça va le le débat y va devoir le débat y va pu y avoir le débat
- 145 M qu'est-ce que c'est une question difficile
- 146 Ro ben c'est une question par exemple plus de mots com compliqués ou plus de
- 147 M qu'est-ce que c'est pour vous une question difficile qui a dit ça c'est dans votre groupe
- 148 XX oui
- 149 M qu'est-ce que ça veut dire pour vous une question difficile
- 150 Pau euh que que chose qui relance le débat mais avec plus de complication
- 151 M. comment on peut
- 152 And on peut d'abord si la question est facile êtes-vous pour ou contre xxx
- 153 M. oui par exemple
- 154 An et bé quelque chose pour en donner plus de
- 155 M. et bien par exemple par rapport à ce débat sur les poches poubelles qu'est-ce qui serait quelle serait est-ce qu'on pourrait imaginer une question plus difficile
- 156 And ben euh
- 155 M. dans le choix du sujet, dans le choix de dans la formulation de la question
- 156 Alv dans la formulation par exemple si cette question et tout le monde est d'accord euh il pour dire pour la question pourquoi vous êtes d'accord
- 157 M mais à chaque fois il y a une argumentation Alvin on demande jamais dans tous les débats que vous avez animés jusqu'à maintenant on s'est jamais suffit de / vous ne vous êtes jamais suffit de / on est d'accord on n'est pas d'accord à chaque fois vous avez été obligés d'argumenter jusqu'à maintenant // pourquoi vous êtes d'accord c'est ça qui nous intéressait d'ailleurs / j'ai du mal à à voir ce que vous

voulez dire à imaginer ce que vous voulez dire en xxx (*parole donnée en montrant de la main*)

158 And je crois par exemple je crois que c'était Romain quand il avait fait son article

159 M oui

160 And il avait une question et // elle était dure

161 M elle était difficile

162 And oui elle était difficile et donc il a du reformuler sa question d'une autre façon donc euh

163 M xxx

164 Ro xxx on les on les on connaît pas les paroles donc on pouvait pas répondre à la question

165 M est-ce que c'est pas le choix du sujet qui est euh

166 Ro si c'est le choix du sujet mais c'est le choix du sujet qui est le même ça dépend

167 M si c'est le choix de la question ou du sujet

168 Ro parce que le sujet il reste le même

169 And parce que la question le sujet la réponse est le même et avec ça on va pas trop changer parce que c'est toujours avec euh / le même sujet

170 M : est-ce qu'on a déjà eu des sujets difficiles justement

171 XX X : si oui Michel

172 M : ah celui de Michel par exemple

173 XXX : oui /il était dur/ la guerre

174 M : qui était sur la guerre xxx sur les Palestiniens sur euh est-ce que c'est pas ça plutôt xxx justement ne pas se suffire d'un sujet accrocheur et qui va voir ////qui pose pas trop de question de compréhension donc est-ce que ça serait pas plutôt ça

XXXXXXXX suite inaudible

### Corpus A.7.3.a. 13 mars 2006 C. V. CM2

#### Compte rendu débat : le point sur les pratiques du débat

##### Synthèse des pratiques

#### Remarques :

Restitution des débats menés

Protocole à respecter 3 pour 3 contre

Sophie que des contre

Jenny êtes vous contre les bagarres dans les écoles

Pauline pourquoi n'y a-t-il pas assez de logements reformulation de la question

- 1 M sur les difficultés que vous avez rencontré / donc on pourrait imaginer que vous êtes dans la deuxième phase des débats/ est-ce que vous êtes d'accord avec ça / pourquoi pour moi je j'imagine qu'il y a une deuxième phase Romain
- 2 Rom parce que on le fait plus avec euh avec quelqu'un
- 3 M on fait plus quoi avec quelqu'un
- 4 Rom on prépare plus le débat avec quelqu'un
- 5 M c'est quoi ce quelqu'un (*Romain me montre du doigt*) Martine
- 6 Rom ce c'est Martine
- 7 M y a plus l'aide d'un adulte dans la préparation du débat donc c'est pour ça que je trouvais pour moi c'est une deuxième étape donc qu'est-ce qui s'est passé depuis votre décision de ne plus avoir d'aide de la part d'un adulte dans la préparation des débats qu'est-ce qui s'est passé Nicolas
- 8 Nic bein on a fait plusieurs groupes et euh qui devaient euh on donnait des étapes euh y en a qui zétaient c'était pour préparer le débat d'autres c'était pendant le débat mener le débat et l'autre c'était le dernier groupe conclure le débat et euh on avait fait on avait fait une fiche et euh on avait dit aussi que si y en a qui voulaient pas d'aide alors on leur en donnait pas
- 9 M oui
- 10 Nic et si y en a qui voulaient de l'aide on leur en donne
- 11 M et ça c'était par rapport à la préparation et c'était que que non seulement l'adulte n'intervenait plus mais / comme à chaque fois vous vous retrouvez 4 élèves à préparer le sujet du débat certains élèves avaient dit bein on peut ne pas avoir l'aide des autres élèves et il y avait aussi d'autres changements dans d'autres phases / c'était quoi qu'est ce que vous pouvez vous rappeler (?) Romain
- 12 Rom qu'on pouvait présenter tout seul
- 13 M qu'on peut présenter tout seul Faustine dans la clôture qu'est-ce que vous aviez décidé
- 14 Pau ah oui
- 15 M Alvin
- 16 Alv que chacun con conclute
- 17 M voilà sur les 4 qui ont préparé chacun pouvait
- 18 XXX conclure
- 19 M alors des sujets ont été proposés/ qui a proposé des sujets c'était Jenny et Sandrine
- 20 Pau Sofie
- 21 M alors Sofie c'est quoi ton sujet
- 22 Sof moi c'était les hommes et les femmes sont-ils égaux

23 M et alors qu'est-ce qui s'est passé qu'est-ce que tu peux dire

24 Sof y avait que j'ai changé ma question

25 M oui

26 Sof c'était euh /// c'était êtes –vous d'accord non êtes vous pour ou contre

27 M pour ou contre

28 Sof s'il vou / si les hommes gagnent plus d'argent que les femmes et après il avait toujours des contre alors j'aurais du changer ma question

29 M est-ce que tu arrives à analyser / pourquoi y a pas eu débat pourquoi y a eu que des contre /// le sujet de ton article c'est les hommes et les femmes sont-ils égaux ta question était est-ce que un homme / est-il normal qu'un homme gagne plus d'argent qu'une femme / est-ce que tu avais suivi le protocole / quel était le protocole défini par les élèves en classe

30 X y avait trois pour et trois contre

31 M que chacun devait au moins trouver trois pour trois contre pour que le débat soit faisable / est-ce que tu avais fait ça / non / qui a proposé encore un débat et qui s'est pas déroulé comme convenu Sandrine / quel était ton thème

32 San le carnaval (*Sandra a trouvé la page de son cahier d'essais*)

33 M et ta question

34 San c'est euh êtes –vous pour ou contre que le carnaval ait lieu tous les ans et y avait que des pour

35 M y avait que des pour

36 San mais j'avais pas fini de suivre comment il fallait faire

37 M ah tu n'avais pas suivi le protocole / d'accord / Jenny

38 Jen moi c'est mon thème qui marchait pas

39 M ton thème c'était quoi

40 Jen moi c'était euh des êtes vous pour ou contre qu'il y ait des histoires dans les écoles

41 M oui

42 Jen et euh j'avais pas cherché trois pour dans le protocole ou trois contre

43 M d'accord/ et Pauline ( ?)

44 Pau moi c'était pourquoi n'y a-t-il pas assez de logements et quand j'avais lu un peu le petit résumé et dedans y avait la réponse et en plus c'est pas une question avec des pour et des contre et et moi euh j'ai changé la question et euh

45 M donc maintenant tu proposes de changer ta question et tu penses que ça peut marcher

46 Pau oui

47 M donc on va te laisser et tu animes le débat toute seule / comment ça se passe les filles viennent là pour t'aider à clôturer le débat après comment

48 Pau oui elles donnent leur avis après on a

49 M donc toutes les quatre vous vous retrouvez ici

50 Pau oui

51 X on n'a pas les carnets

52 M ah oui Martine avait dit qu'elle amènerait des carnets voilà les carnets (*Martine distribue les carnets pendant que Pauline écrit au tableau*)

53 M chut

54 I ne vous inquiétez pas il y en aura pour tout le monde

55 And Elie (*La maîtresse et Martine discutent pour savoir si on parle de l'usage de ce carnet puis décident de laisser une première séance à un usage discret : comme les élèves l'entendent*)

**Clôture du travail collectif après le corpus Pauline**

### Corpus A.7.3.b. Pauline

*Pendant ce temps Pauline écrit au tableau)*

56. Pau moi ma question c'est êtes vous pour ou contre que l'Etat mette plus d'argent donc moins d'argent pour le reste entre parenthèse les écoles et les parcs (*les élèves qui sont devant rajoutent la parenthèse et ce qui a été cité dedans*) – Pauline lit un extrait du journal- appelés logements appelés sociaux des logements peu chers sont proposés aux familles modestes / mais ils ne sont pas assez nombreux on en construit moins de 50 000 par an alors que trois millions de personnes sont mal logées dans notre pays de nombreuses familles sont donc obligées d'habiter des appartements en si mauvais état qu'ils sont parfois dangereux / c'est tout ( *30 secondes de silence : Pauline attend les bras croisés et regardent deux élèves qui discutent, personne ne lève le main, puis une élève lève la main mais elle regarde en alternance ses deux centres de préoccupation, ceux qui chuchotent et celle qui lève la main . Elle donnera la parole quand les deux élèves se tairont*) bon Shine
57. Shi moi je suis contre parce que si euh on met toutes les dépenses dans les logements et euh m ais euh tout ce qui reste mais après il y il y aura plus à manger euh y aura plus rien pour acheter euh pour les impôts après il y aura plus rien pour s'habiller euh voilà on gaspille des choses ///
58. Pau mais je crois que t'as pas très bien compris la question
- 59 M oui
60. Nic moi je comprends pas parce que l'argent c'est l'argent que des gens ils paient des impôts et avec c'est de cet argent là qu'on parle peut-être après peut-être que ça dépend qu'on le met dans les logements pour ceux qui ont pas trop d'argent tu vois quand c'est de logements pas trop en bon état et ça fait pas après parce que si ils sont chers et euh les gens ils peuvent pas y aller et bein euh ça sert à rien
61. Pau Hugues
62. Hug moi je suis pour et contre bein euh parce que y en a qui habitent dans des logements quand même on voit euh c'est pas super et puis je suis contre parce que c'est pour les écoles et tout ça ce sera euh y aura moins d'argent
63. Pau il faut dire un peu quand on dit moins d'argent pour le reste ça veut dire que j'ai donné un exemple ça veut dire que je vais donner un exemple un jour il arrive une tempête euh le parc y a des arbres des fleurs et bein tout ça c'est éparpillé partout parce qu'il y a une tempête donc tout ça il faut nettoyer il faut de l'argent et cet argent si on l'investit dans les logements et bien on pourra plus en en mettre pour refaire un parc et nettoyer ///
64. Aga parce que parfois on voit des gens qui ont des maisons en mauvais état mais ils y mettent pas du sien ça veut dire que parfois ils y font pas de travail ///
65. Pau Paul
66. Paul moi je suis on est deux euh si euh par exemple on tient (*compte de ?*) ce que tu as dit on est bien puis d'accord si on euh je suis pas contre xxxx on donne un peu d'argent pour les logements et un peu d'argent pour euh à manger
67. Pau Elie
68. Elie moi je comprends pas quand il dit pour manger (*rires de certains élèves*) je comprends pas
69. M moi non plus je ne comprends pas xxx(*autres élèves qui vont aussi dans ce sens*)je suis comme Elie
70. Elie oui parce que l'argent c'est tout (*ce*) qu'on envoie par exemple quand on paie euh par exemple c'est comme une coopérative scolaire on donne de l'argent pour

l'école et l'école après elle fait des choses avec cet argent c'est pas euh non eu  
c'est pas notre euh argent qu'on paie enfin on donne de l'argent du logement mais  
des impôts mais //

71. M qu'et-ce que tu veux entendre quand tu dit il faut de l'argent pour manger c'est un peu  
ce que dit Shine tout à l'heure où elle est la confusion la dedans hein Shine est- ce  
que tu as compris qu'il y avait confusion est-ce que tu peux expliquer à Paul
72. Shi oui parce qu'il y a marqué et que tu te rends compte que le thème est plus d'argent  
pour les logements et que après il y a marqué pour le reste
73. M oui /// bon Paul
74. Paul oui
75. M est-ce que l'argent pour le reste ça veut dire que c'est l'état qui vient acheter à  
manger pour toi est-ce que tu comprends ce n'est pas du tout le même budget /  
l'état récupère l'argent par les impôts mais après l'état fait des choix avec cet  
argent bon il te donne pas l'argent pour manger
76. Pau toi tu voulais dire euh euh quand tu paies un logement euh après il faut penser à la  
nourriture // (*Paul hoche la tête très lentement pour un oui pas très convainquant*)
77. M est-ce que tu es dans le sujet (*?Paul ne réagit pas*) là non tu vois il y a une espèce de  
distance va euh c'est aussi un petit peu Shine (*30 secondes de silence*)
78. Alv<sup>643</sup> moi je dis euh je suis pour mais pour des logements qui sont eu vraiment  
invivables mais pas pour des logements qui euh par exemple où c'est où on peut où  
c'est petit mais pas pour on n'a pas besoin de la télé ou de truc comme ça plutôt  
pour des logements où on ne peut pas vivre
79. M le fait qu'on ait un logement un peu petit ne on devrait s'en suffire
80. Alv xxx que euh c'est pas la taille c'est euh par exemple des murs ils sont pas euh trop en  
bon état et euh il faut plâtrer
81. M ah oui c'est ça il faut en plus habiter dans un logement correcte
82. Alv oui
83. M voilà il n'y a pas besoin d'habiter dans un grand logement mais dans un logement  
correct il faut que le logement soit correct / parce qu'en fait moi je rappelle  
l'article qu'a lu euh Faustine les logement sociaux sont des logements corrects et  
qui du coup proposent des loyers peu chers justement c'est dit dans son article les  
famille s modestes les familles qui n'ont pas beaucoup de revenus et c'est aussi  
euh pour éviter justement l'entassement des familles dans des hôtels où ils paient  
une fortune alors qu'ils ont deux pièces ou alors qu'il n'ont pas de cuisine euh  
c'est ce qu'on voit à la télévision y c'est passé un drame il y a pas si longtemps  
que ça ? non Andréa par rapport au(x) logement(s)
84. And ah ça euh  
M /// ça vous dit rien ( ?)Hugues
85. Hug la tempête
86. XXnon
87. M par rapport au(x) logement(s)
88. Hug y en a certains qui sont démolis
89. M il y en a certains qui sont démolis parce que de toute façon ce sont des logements  
bon qui sont dangereux pour accueillir les familles mais Jenny
90. Jen ils sont changés par des gens qui doivent les entretenir
91. M je vous parle de catastrophes qu'est-ce qui s'est passé il n'y a pas si longtemps que  
ça Elias Alvin

---

<sup>643</sup> Alv pour Alvin

92. Alvil y avait un monsieur qui avait euh été euh pour un grand euh
93. M ah euh un ministre qui avait un grand appartement pour pas cher pour euh non moi je parle des logements qui ont pris feu à Paris ça dis rien ça (*brouhaha léger*)des familles qui vivaient entassés
94. Pau on le voit là (*montre la photo qui accompagne l'article qui a servi de base à la préparation de l'activité*)
95. M de d'hôtels qui ne regroupent que des mal logés euh des gens qui n'ont pas e papiers ou qui ne peuvent pas avoir de location et il y a eu beaucoup de morts
96. X et il y avait une maison aussi qui avait éclaté comme un château de cartes
97. M euh
98. X<sup>644</sup> avec une fuite de gaz
99. M à cause d'une fuite de gaz il y en arrive des accidents et c'est impressionnant parce que ces gens sont entassés dans des logements qui ne sont plus aux normes /
100. Pau bon bien si vous n'avez plus rien à dire et bien on va terminer tu commences s'il te plaît
101. X moi euh j'suis j'suis pour euh non enfin j'suis contre euh enfin j'suis des deux parce que parce que l'état euh parce que l'état / (*se retourne vers le tableau et cherche dans ce qui est écrit*) enfin comment dire // parce que les parcs les écoles et tout ça ils ont besoin d'argent et pas trop parce que y a des familles qui zont pas trop d'argent et euh et pis ils ont pas trop de moyen pour se payer des logements/
102. Malors tu es pour ou tu es contre ou les deux
103. X les deux
104. M les deux alors on comprend tes pour parce que on a parlé des logements voilà et pourquoi contre alors
105. X euh je euh
106. M tu sais pas / ah on est en train de nous enregistrer qui peut partir pour euh( *la maîtresse désigne un ou deux élèves, l'un d'entre eux sort*) Sandra
107. San moi j'suis euh comme Sofie y a des familles qui sont en difficulté qui n'ont qui zont des logements un peu euh bon comment euh qui ont été sales euh qui enfin qui zont pas trop les gens les moyens de s'acheter les produits donc si ils pouvaient les aider c'est comme si l'état pouvait les aider avec de l'argent et euh s je suis contre parce que euh après euh après euh y en a qui peuvent pas aller à l'école //
108. Pau c'est bon Mic
109. Mic Moi je suis pour pour que l'état mette de l'argent pour les logements parce que par exemple y a un feu dans la maison ou un hôtel euh bein avec cet argent pour réparer les dégâts euh qu'il y a eu euh dans le feu dans euh ///
110. Pau Romian
111. Rom moi ce que je comprends pas c'est que c'est quand Sandrine elle parle de euh quand elle dit ils euh les enfants euh y en a ils pourront pas aller à l'école
112. San oui euh par exemple je sais pas si dans toutes les écoles ça se fait mais la coopérative
113. Alv<sup>645</sup> mais la coopérative elle est pas elle coûte pas
114. San oui mais euh ils ont besoin de euh ils ont besoin d'argent
115. M la coopérative elle n'est pas obligatoire déjà il faut que tu le saches et pour la cantine scolaire il y en a qui paie euh rien du tout

<sup>644</sup> X en 100, 102, 104 : Sofie ici, d'après ce qui est dit plus loin par Sandrine : comme Sofie, on peut donc penser que c'est elle qui vient de parler.

<sup>645</sup> Alv pour Alvès, reconnu par comparaison de voix



116. X vingt centimes
117. M non mais je crois ce n'est pas beaucoup
118. X oui mais y en a
119. M pour calculer c'est le service social effectivement l'état ne va pas que mettre de l'argent sur les logements attention la cantine scolaire fait aussi parti de ce que l'état propose aux familles en difficulté / il y a certaines familles par rapport au restaurant scolaire qui paient pratiquement rien il faut que tu le saches aussi
120. San bon alors
121. Fau Agath
122. Aga oui mais je suis d'accord avec Sandrine parce avec ce que vient de dire la maîtresse la nourriture scolaire euh c'est bien quand même d'y mettre de l'argent ça n'a rien à voir avec les logements
123. X c'est vrai que
124. Pau
125. X<sup>646</sup> moi je suis un peu des deux euh pour qu'ils mettent plus d'argent dans les logements parce que y a des gens ils sont en difficulté et que ils ont bien (*proposition : besoin ?*) des logements qui peuvent leur aller et euh contre parce que les écoles par exemple les parcs euh nous déjà par exemple pour les écoles nous on est allé au ski et si y avait pas ça on pouvait pas euh
126. Pau ça c'est pareil de ce qu'elle dit
127. M
128. Pau alors moi je suis pour et contre pour parce que euh pour parce que quand on voit ceux qui vivent oh là dans la misère la misère / littérale//par contre euh ça si on n'a plus de sous pour le reste les appartements ils sont bien jolis mais après le reste ce sera dommage et puis si par exemple si des fois on utilise pas les sous et bien des fois les sous ils les mettent de côté chaque année et envisager de faire comme une petite collecte et comme ça et bien ça change et on arrive
129. M là chacune vous avez donné votre avis est-ce que ça suffit comme clôture
130. Sand moi je pense qu'on pourrait clôturer par exemple quand on va se faire soigner euh il arrive que au docteur on verse une somme euh pour les logements
131. Fau c'est pas tellement pour les logements mais bon
132. M toi tu penses que tout le monde devrait participer et les impôts qui a parlé des impôts (*? Romian lève la main*) c'est Romian chaque fois que quelqu'un travaille il paie des impôts donc c'est déjà une énorme partie je ne sais pas si vous entendez en parler vos parents par contre on a une énorme partie d'imposable sur les salaire c'est ça chaque chaque travailleur des français participe à euh quelque chose comme ça collectif de de pour que l'état puisse avoir des actions sociales donc on paie déjà tu dis on pourrait en rajouter peut-être que quand même il faudrait que tu saches que ça existe déjà /// je voudrais juste rajouter c'est que dans les droits de l'homme le droit au avoir droit le droit au logement c'est une loi c'est comme le droit à l'instruction c'est à dire que chaque enfant a le droit d'aller à l'école c'est / ça fait partie des droits de l'homme c'est normalement
133. X c'est pas vrai
134. M la loi dit que tout le monde a droit d'avoir un toit sur sa tête
135. Pau mais y en a qui
136. M je ne dis pas ce que j'en pense je vous donne une information

---

<sup>646</sup> par déduction la troisième partenaire

137. Pau oui mais moi je dis que euh pour que ça soit vital il faut pas qu'il y ait des fois il les prennent pas trop en compte parce que des fois euh y en a que bon par exemple les s d f sont pas non plus ils cherchent pas non plus à trouver du travail le chômage je dis si on veut trouver du travail et bé on peut en trouver alors après y en a qui mettent pas du sien mais euh qui peut voler mais des fois euh ça
138. Nic mais est-ce que tu crois qu'il faut avoir le bac pour
139. M c'est un autre débat ça
- Nic mais tous les gens qui travaillent ils ont pas le bac
140. M déjà y a pas besoin d'avoir le bac oui d'accord je veux bien mais là on déplace le débat // est-ce que d'abord vous êtes prêtes à clôturer qui d'abord doit clôturer
141. Pau moi normalement
- M alors c'est Pauline qui clôture
142. Pau alors bon y en a qui étaient pour et d'autres qui étaient contre dans ceux qui étaient pour ils ont dit qu'ils étaient pour parce que ceux qui vivaient dans des endroits pas bien et bein euh il fallait que les aider et bé quoi
143. M et bé on t'entend pas
144. Pau et bé ceux qui étaient contre parce que il fallait payer le reste //
145. M vous avez quelque chose à rajouter
146. XX non
147. M est-ce que vous êtes capables de prendre de la distance par rapport à la question, Pauline et la classe là quand je vous demande là quand on parle de êtes vous pour ou contre que l'état mette de l'argent pour le logement ou pour / en fait c'est des questions de quoi c'est quand même des questions oui l'état il a quoi à faire c'est mettre de l'argent pour les logements sociaux mettre de l'argent pour les écoles mettre de l'argent pour euh / qu'est-ce qu'il ait l'état en fait ///
148. And il nous aide
149. M il nous aide c'est des actions sociales c'est des choix/ donc en fait là vous êtes en train de poser la question sur la sur quoi derrière tout ça y a quoi ( ?) /// si on voudrait prendre un petit peu de hauteur par rapport au thème du débat
150. Pau bé euh
151. M je sais pas si vous êtes capables de trouver ça je n'en sais rien parce que construire des logements sociaux c'est euh forcément aider une tranche de population qui a des besoins oui tu parlais des familles modestes donc des familles modestes modestes l'état peut choisir d'aider euh
152. Pau par exemple un star
153. M oui euh pourquoi pas il peut dire oh bien non on va plutôt aider les riches à être plus riche
154. Pau non mais
155. M ça fait rire Hugues si
156. Pau non mais non mais
157. M quoi
158. Pau mais aider les riches si ils sont riches
159. Hug pourquoi ils font ça parce que ils sont déjà riches alors
160. X ça veut dire qu'ils vont pas aider les pauvres
161. M non mais ça veut dire qu'on est en train de poser la question est-ce que le rôle de l'état c'est d'aider les pauvres
162. X oui plus que les riches
163. M est-ce qu'on pourrait aller plus loin est-ce qu'il faut que les riches aident les pauvres
164. XX oui mais oui mais les riches comme ça xxx seulement une partie

165. M pas tous
166. Rom je crois qu'on avait parlé
167. M personne n'écoute Romian/ attends Léo ne t'écoute pas
168. Rom les riches il faut qu'ils paient plus de d'impôts comme par exemple enfin je mettrai plus d'argent pour les vaccins
169. M ah oui ce qu'on avait dit avant pour la grippe aviaire / mais les riches paient des impôts hein / bon

## Poursuite du travail collectif

170. E se pose le problème de comment vous allez poursuivre pour les prochaines séances puisque pour vous est-ce que ce débat a pu fonctionner Pauline
171. Pau euh bein pour moi oui même s'il a eu des difficultés
172. E alors est-ce que vous avez des propositions à faire Alvès pour les autres ateliers / qui n'a pas encore proposé de débat alors un deux trois quatre cinq six sept huit ça fait deux groupes de quatre et j'aimerais proposer une autre chance
173. Moui
174. E ça fait donc onze élèves alors euh qu'est-ce qui propose une solution soit que vous soyez concernés directement parce que ça va être votre tour soit parce que vous avez des idées pour les aider et que vous vous avez bénéficié en quelque sorte de cette là déjà qu'est-ce que vous proposeriez ou qu'est-ce que vous demanderiez pour que vous ayez toutes les chances de proposer un débat qui puisse aboutir Pauline
175. Pau moi déjà euh ce qu'on a pas fait depuis le début et qu'on aurait du c'est une les trois avis pour et les trois avis contre parce que ça euh si tu l'as pas fait tu peux le chercher là
176. E est-ce que ça tout le monde peut se mettre d'accord là –dessus ?) c'est à dire qu'il faudrait le dire comment on propose un débat comment quand est-ce qu'on peut dire qu'on est prêt / pour proposer un débat ( ?) Alvès
177. Alv quand on a fait le protocole c'est à dire quand on sait qu'on a quoi
178. X et E trois pour et trois contre est-ce que les élèves qui ont un débat à présenter vous l'avez bien compris ou vous voulez des explications en plus par rapport à ça/ pour qui ça suffit pour assurer à coup sur un débat Agathe tu penses bon vous deux aussi toi aussi
179. Moui
180. E bon pour qui parce que ça ne suffit pas exactement actuellement bon Arno, Agathe
181. MRené
182. E pour René pardon alors qu'est-ce que vous demanderiez Arno / René pardon (*rires*)René pardon Agathe qu'est-ce que tu proposerais
183. Aga bein peut-être que ça mettrait plus de temps mais moi j'aimerais bien qu'on puisse faire le débat entre nous
184. E c'est à dire entre vous qui (*montre du doigt des proches*)
185. E ah alors ça c'est une proposition qui vaut la peine d'être considérée donc Agathe propose en quelque sorte qu'avant de faire le débat en classe vous fassiez un mini débat entre vous à quatre est-ce que / à qui ça semble intéressant
186. Mah oui
187. E ah là on a presque tout le monde
188. Moui
189. E vous baissez les mains qui voulait faire une autre proposition
190. Fau non moi c'était pour dire que nous quand on a préparé les débats c'est ce qu'on avait fait
191. E et M et pourtant ça n'a pas marché
192. Pau oui parce qu'on avait pas fait les trois avis et puis euh on l'avait fait et puis en plus euh y a on c'était pas rendu compte que y zavaient que des avis pour ou que des avis contre

193. E dans ce protocole il faudrait rajouter quelque chose avec celui du débat et les pour et les contre qu'est-ce que vous pourriez proposer (?)Alvès
194. Alv bé et que la question elle soit euh pas seulement en pour ou en contre
195. E Il faut penser à répondre en pour ou en contre mais est-ce que ça suffit pour voir des possibilités de répondre par pour ou contre oui
196. ? parce que on pourrait être des deux avis
197. E ah on pourrait aussi être des deux avis aujourd'hui vous l'avez bien montré
198. Moui
199. E c'est quand même la première fois qu'on a un débat comme ça aussi
- 200.M oui oui
201. E donc dans le mini débat est-ce que vous êtes d'accord pour que à la fin du mini débat si vous n'avez pas trois pour trois contre c'est qu'il faut trouver une autre solution pour cette question de débat mais alors quelles solution (s) envisagez-vous (?) / là vous travaillez donc par quatre ( ?) et sans la présence d'un adulte /
202. Moui
203. E c'est ça / comment faites vous si vous vous rendez compte que cela ne fonctionne pas oui
204. Alv on change la question
205. E oui on change la question
206. Pau si on n'y arrive pas on demande conseil à la maîtresse
207. E demander conseil à la maîtresse
208. Nic sans changer de sujet
209. E (*en riant*) sans changer de sujet
210. Aga quand on a fini le mini débat de demander à la maîtresse euh que elle regarde si elle trouve que xxx
211. E qu'on puisse vérifier que ce soit des pour ou des contre et là tu poses une question qui est vraiment importante
212. Met oui
213. E voir quand on donne un argument si c'est un argument si c'est un argument pour ou si c'est un argument contre et ça tu as mis le doigt sur quelque chose qui est très embêtant des fois on a quelque chose à dire et on ne sait pas toujours pourquoi c'est pour et pourquoi c'est contre bon est-ce qu'il y a un intérêt pour vous à avoir ce petit carnet effectivement visiblement vous aviez décidé quelque chose la dernière fois que vous n'avez pas tenu
214. Moui
215. E vous aviez dit que vous écriviez juste à la fin du débat et là vous avez écrit tout le long du débat alors est-ce que vous pensez que cela vous a empêché de participer au débat oui quelle remarque tu fais
216. X moi je trouve que les élèves quand ils écrivent ils participent pas au débat
217. E bon alors est-ce que c'est vrai qu'aujourd'hui il y a moins d'élèves que d'habitude qui ont participé au débat
218. Xx oui
219. Pau oui mais c'était peut-être un sujet difficile
220. E oui c'était peut-être un sujet difficile
221. X j'ai écrit beaucoup de chose mais après j'arrivais pas à xx
222. E alors quelle est la chose la plus intéressante retenir ou participer au débat
223. X bien les deux
224. E ah les deux

225. Rom on a moins participé au débat mais comme je c'est la première fois qu'on a ces carnets bein euh il faut habituer peut-être en deux ou trois mois
226. M Oui d'accord
227. Rom ça ira mieux
228. E Agathe
229. Aga et c'est bien c'est que si tout le monde a écrit c'est que tout le monde a été attentif quand même
230. E ça c'est exact et je vois que vous avez tous pas mal écrit
231. M oui
232. E et on est toutes les deux pas mal euh euh agréablement surprises de voir ça par contre effectivement ceux qui participent au débat et qui font le débat ont moins la possibilité de pouvoir écrire et maintenant elles se précipitent sur leurs notes / bon et bien on essaye de faire comme cela moi j'essaie de voir quand je peux venir me rendre disponible pour qu'on fasse ce point là vous avez donc effectivement de préparer un groupe entier de débat et puis on verra à ce moment là si vous éprouvez des difficultés et de quel ordre là on essaiera de discuter ensemble pour voir les solutions qu'on peut trouver cela vous convient
233. M ça vous convient
234. XX oui
235. Met on pourra en enregistrer quelques uns au mini disque entre temps parce que là on a bibliothèque
236. E Merci beaucoup au revoir

## Corpus A.7.4 débat sur le débat

Ecole C V Bordeaux

Date : 6 juin 2006 10h30-11h

Séance de clôture des débats

Léo, Pauline, Sofie et Irène présentent le débat.

Situation : *La maîtresse s'est assise à l'une des places des élèves qui animent le débat, il se trouve qu'elle est en position privilégiée – proche et peut les voir de face- pour entendre Sana et Claudia.*

- 1 Int bonjour je suis très très contente de me retrouver avec vous parce que c'est vrai que cela fait très longtemps que j'avais pas pu venir puisque je travaille aussi sur les périodes où je pouvais être disponible / donc je serai très très contente si effectivement comme on pouvait comme on avait vu avec madame L. si on pouvait faire un petit bilan des activités que vous avez continué à mener et pour que vous puissiez voir euh ce que vous avez / appris finalement au travers de ces activités // alors je crois que vous vous êtes organisés// et je vous laisse la parole alors (*petit remue –ménage devant le tableau entre les élèves qui ont préparé le débat*)
- 2 Pau mais si c'est grave vous avez pas vu mon truc
- 3 Sofie mais dis lis –le d'abord
- 4 M qu'est-ce que tu cherches
- 5 Pau mon cahier débat
- 6 M c'est pas celui- là
- 7 Pau si //mais qu'est-ce qu'il fait là bas
- 8 M c'est pas moi là (*Pauline cherche une page dans son carnet*)
- 9 Pau un petit texte pour mettre dans le sujet le débat sert à entraîner une discussion entre des personnes d'avis différentes/ un débat sert aussi à s'ouvrir aux autres en parlant en public et on respecte les personnes en les laissant parler
- 10 Sof (*lu du tableau*) En quoi pensez-vous organiser des débats pour améliorer les compétences langagières é était justifié ? Pourquoi ? (*langagières est entouré*)
- 11 Irè Andrée
- 12 Andr pour moi je trouve ça bien parce que tous ceux qui ont des problèmes euh à euh parler devant des gens euh qui zarrivent pas bien à assurer quoi à des personnes je trouve ça bien des débats
- 13 Irè Pauline
- 14 Pau Alvès
- 15 Alv ben moi j'aime bien aussi pace que quand on sera grand il faudra aussi qu'on qu'on donne notre n avis sur des sur des sujets et euh si on n'a jamais fait de débat euh bein ça sera
- 16 Irè Andrée
- 17 And moi je trouve aussi que c'est bien puis ça permet aussi de parler de la vie d'aujourd'hui et de demain /// (*15 secondes*)
- 17 Pau Léo
- 18 Léo Alvès
- 19 Alv enfin moi je trouve que à ça nous a aidé enfin euh la l'atelier multi/ media qu'on a présenté à d'autres classes ça nous a servi à parler plus fort et à présenter des choses à d'autres personnes/// (*10 secondes*)
- 20 Pau Jenny
- 21 Jenn ça aide à parler devant plusieurs personnes (*les élèves de devant discutent entre eux Léo semble désigné pour prendre la parole*)

22 Léo je suis pour parce que ça aide à pouvoir parler euh  
23 Pau Alvès  
24 Al je pense pas qu'il y ait de contre  
25 Pau est-ce que euh ya quelqu'un qui dit / qui est contre ///

26 Pau Claude qu'est-ce que tu penses  
27 Clau quoi  
28 Pau enfin / c'est bien (*signe de la tête de Claude oui*) et pourquoi  
29 Clau (*inaudible*)  
30 Irè on entend pas (*ce n'est pas le bruit qui couvre, c'est inaudible*) xxx  
31 M ben oui mai sil faut lui dire  
32 Clau moi je suis pour parce que les gens dans la classe  
33 Sofie on n'entend rien  
34 Clau ça leur permet de (*comme 30*) xxx  
35 Pau Agathe tu voulais dire quelque chose  
36 Aga et votre contre à vous c'est quoi  
37 Léo on en a parlé  
38 Fau ben on l'a déjà fait on en a parlé on a eu le sujet et puis après on a /  
39 Sofia Alvin  
40 Alv mais euh normalement on doit avoir trois pour trois contre  
41 Pau ouais mais là c'était un débat donné par la maîtresse alors on n'a pas fait attention alors  
42 M mais est-ce que c'est  
43 Pau mais d'un côté c'est pas pour et contre parce que d'un côté le débat c'était pour savoir qu'est-ce qui t'a apporté de faire des débats donc euh c'est pas on ne veut pas on te demande ton avis à ton avis qu'est-ce qu'il t'a apporté et bien qu'est-ce qu'il t'a apporté les débats donc y a pas besoin de pour ou contre / si tu le mets dans ce sens là (*10 secondes de pause*)

44 Inès Maîtresse  
45 M euh moi il me semble que pour certains élèves l'espace de parole ne s'est pas énormément ouvert / justement  
46 Lio et pourquoi  
47 M euh/ par rapport à certains élèves qui ont peut-être des difficultés ou du mal à prendre la parole ne se sont pas forcément euh investis dans cet espace non plus / Claudia toi tu viens de nous dire que euh ça t'a permis de de prendre la parole est-ce que tu as tu penses que tu as pris la parole dans ces débats

48 Clau pas beaucoup  
49 M pas beaucoup  
50 Pau et toi Sadia (*répond non de la tête*)  
50 Pau et pourquoi //

51 Léo tu sais pourquoi  
52 Sadia moi j'ai un peu peur/ de me tromper devant les gens  
53 Pau ben euh xxxxxben oui mais tu lèves la main (*rires*) mais tu sais tout le monde des fois ils disent des bêtises et c'est pas pour ça qu'on va se moquer de toi bon c'est sûr on va rigoler tout le temps mais euh  
54 M et est-ce que tu aurais une proposition Sadia pour que justement euh là pour que justement tu arrives à prendre la parole pour que ça te soit plus facile le dispositif est peut-être pas forcément adapté encore à tous les élèves / est-ce que tu as une proposition // est-ce que vous les autres vous avez des propositions / qui a encore eu



du mal ou même malgré ce dispositif trouve que c'est encore difficile pour eux / donc euh Sadia

55 Sadia oui

56 M Sada/ et est-ce que tu peux expliquer pour quoi / Mic après tu me diras / là est-ce que tu peux expliquer

57 Sada e ben quand je parle devant les autres euh // j'ai un peu honte

58 M tu gardes encore cette // qui pour toi est de la honte

59 M Michel /// est-ce que tu arrives à expliquer (*signe non de la tête*)non tu ne sais pas

60 Pau je sais y en a parce que

61 Oph je peux prendre la parole mais parce que je n'ai rien à dire

62 Pau mais euh voilà par rapport à ça je voulais dire quelque chose avant c'est par rapport au sujet qui irait pas ou qui te plairait pas ou parce que d'habitude euh t'as des questions parce que d'habitude euh

63 M est est-ce que vous avez des propositions / pour que ce soit plus facile Mic toi tu verrais / est-ce que par exemple faire par petit groupe des groupes de six des groupe de dix te permettraient d'être plus à l'aise / dans un autre tu ne sais pas peut-être / Claude // est-ce que ça changerait quelque chose ///

64 Clau non

65 M non pas beaucoup Sada / non ça changerait pas / et pourtant vous avez tous mené / un débat // est-ce que ça a été difficile pour vous de le mener le débat Mic quel rôle tu préfères faire s'il y a un rôle que tu préfères j'en sais rien

66 Mic faire le débat

67 M ah pourquoi

68 Mic bée euh c'est quand tu poses des questions et par exemple c'est quand ils répondent en fait ///

69 M est-ce que tu arrives à comprendre ce que cela t'enlèves d'être de mener le débat ou de peut-être de ce que ça te euh rajoute

70 Mic et tiens euh tu comprends mieux le débat parce que car c'est toi qui le / qui le prépares

71 M ouais donc toi pour être à l'aise il faut bien le comprendre et toi Claudia qu'est-ce que tu qu'est-ce que tu peux dire sur le fait de mener le débat ou euh assister et écouter participer à un débat

72 Clau (*inaudible*)

73 M tu préfères assister / mener t'a été difficile /(*oui de la tête*) et tu peux expliquer pourquoi //

74 Clau mener euh c'est difficile parce que je ne peux pas tout entendre (*à peine audible*)

75 M c'est difficile de tout comprendre / Sada

76 Sada qu'est-ce que

77 M ça a été difficile de mener (*signe de la tête à peine perceptible, orienté vers la maîtresse*) oui est-ce que tu arrives à expliquer pourquoi

78 Sana ///euh c'est / (*inaudible*)

79 M est-ce que tu peux parler plus fort

80 Sa quand je parle

81 M oui (*10 secondes*)

82 Sa euh // je // je sais jamais si // si jamais je lis le texte // je (*inaudible*) ou si je // ou si je dis un truc /qui n'est pas à sa place // dans le sujet

- 83 M donc tu as peur de te tromper / oui / et René / qu'est-ce que tu as préféré toi (*changement immédiat de visage de René qui se ferme*) /// présenter un débat mener ou euh assister / ou être dans l'assistance / ou ni l'un ni l'autre ou les deux (*1à secondes sans réponse*) tu ne sais pas (*10 secondes*)
- 84 Pau (*doucement*) réponds ///
- 85 M vous reprenez la main peut-être
- 86 Pau Alvès
- 87 Alv ce qui est pas trop bien dans les débats c'est que / dans le débat // on peut pas participer au débat et en même temps noter des choses// moi / j'ai pas trop / j'ai presque rien noté a chaque débat / et /j'avais pas trop le temps
- 88 Pau tu peux pas répondre aux quest
- 89 Alv qu'est-ce j'peux pas donner mon avis plusieurs avis et euh noter
- 90 Pau et qui est comme Alvin et qui a pas réussi à marquer (*4 autres élèves lèvent la main*) mais aussi euh / yen / je veux pas dire des prénoms sinon moi je le fais mais des fois y en a qui disent ça mais pendant les débats bein bé y font des dessins / donc après après ils lèvent la main donc après ils peuvent poser des questions
- 91 M c'était vous qui avez demandé donc pour améliorer le débat je ne sais pas moi / est-ce que ça vous a empêché est-ce que ça vous a facilité
- 92 X plus les deux
- 93 M est-ce que ça vous a est-ce que vous ne l'avez pas investi c'est pas une obligation c'est pas parce que // est-ce que c'est grave de faire des dessins Paustine hein
- 94 Pau bein
- 95 M est-ce que c'est faire des dessins
- 96 Pau bein ça dépend parce que par rapport à ce / par rapport à celui qui présente le débat bein quand y a pas trop de gens qui parlent et qu'on les voit faire des ba qu'on les voir faire des dessins
- 97 M des dessins
- 98 Pau alors des fois ça peut vexer
- 99 Sofie Andrée
- 99 Andr bein moi je suis pas du tout d'accord avec toi parce que si y en a qui font des dessins et qui écoutent en même temps et qui après ensuite ils prennent la parole euh
- 100 Fau oui mais moi je te parle pas de ça c'est / y a quelque chose que j'ai dit c'est que euh y en a qui lèvent la main comme quoi ils ont pas pu marquer et heu et ils font des dessins sur leur cahier
- 101 Andr oui mais nous on parle d'écrire
- 102 Fau oui et bé oui
- 103 X oui parce que
- 104 Alv et pendant que tu dessines tu peux écrire aussi
- 105 Léo oh hé l'autre il dessine
- 106 Pau bé oui mais ce que je veux te dire c'est que Alvès il a dit ce qui est dommage c'est que on devait écrire et parler en même temps et on ne pouvait pas faire les deux donc on marquait pas grand chose et on a / et on euh j'ai demandé est-ce qui en a des personnes qui euh qui sont comme Alvin et y en a qui ont levé la main / et par rapport à ces personnes y en a qui disent ça et / ce qui est / bizarre c'est qu'ils disent ça mais aussi ils font des dessins (*changement de tonalité et moins fort*) sur leur cahier donc euh pendant ce temps ils pourraient écrire eux aussi au lieu de faire des dessins
- 107 Hug on peut écrire et on peut faire des dessins mais c'est sûr que
- 108 Pau mais oui mais il faut pas lever la main

- 109 Irè Alvès
- 110 Fau oui mais si tu as rien à écrire il faut pas dire
- 111 Sof Alvès
- 112 Pau il faut pas dire que tu peux pas trop écrire
- 113 X moi je retire ce que j'ai dit
- 114 So+I Agathe
- 115 Agat euh je pense que ceux qui parlaient pas trop avant ils écrivent quand même
- 116 Irè Elie
- 117 Ellie moi si y en a qui savent pas écrire enfin ils savent pas écrire ils savent pas quoi écrire donc ils vont pas rester comme ça à attendre et euh bein
- 116 Sof Alvès
- 117 Alv bein on a un cahier de dessin aussi
- 118 Aga sauf qui en a ils vont pas rester comme ça euh en train d'écouter et ils savent pas quoi écrire
- 119 Sada ce qu'il y a de bien c'est d'écrire que ce qui est dit et ce qui se dit
- 120 X c'est comme ce qui
- 121 X c'est ce qu'il faut noter
- 122 M et ça vous aide en quoi à écrire ce qui se dit
- 123 Sada bein à nous à comprendre
- 124 M d'accord / toi tu comprends mieux quand tu écris
- 125 Sofia Andréa
- 126 Andr moi c'est que c'est pour me rappeler euh de des informations puis euh /// ce que j'ai pensé j'ai pensé à d'autres choses
- 127 Inès Alvin
- 128 Alv mais comment on peut les personnes qui n'ont rien à faire plus des fois au début t'as pas d'idées mais quand les autres ils parlent tu commences à avoir des idées // enfin quand t'as écouté /// *(ceux de devant discutent entre eux)*
- 129 Fau alors nous on a fait un autre texte pour maintenant et euh on a appris que les gens qui parlent pas les gens qui parlent pas et bé euh des fois ça énervait parce que on avait envie de les bouger on leur dit qu'il faut parler même si leur avis il sont bizarre ou alors qu'ils le disent on leur fera rien et par exemple on a donné notre avis pour ce sujet c'est comme Ophélie d'habitude elle elle papote et tout ça et là sur le débat elle parle pas alors ça vexé des fois
- 130 Oph si j'ai pas envie *(très faiblement pour elle-même) /// (discussion des élèves qui sont devant, visiblement Léo a quelque chose à faire)*
- 131 M non Léo n'a plus d'avis tout a été dit ( ?)
- 132 Pau c'est surtout qu'il a la flemme
- 133 M s'il te reste à faire Léo comment Paustine peut-elle dire une chose pareille
- 134 Léo des
- 135 M parce que si tu avais quelque chose à retenir d'essentiel sur ça sur tout ce que tu as entendu la chose que tu tu avec laquelle tu es le plus d'accord si tu avais un mot à dire *(Léo feuillette son carnet)///* sur le débat
- 136 Léo euh ça peut aider aussi à aux personnes à parler
- 137 M d'accord ça t'a aidé toi
- 138 Léo oui *(petit rire de la maîtresse et sourire d'autres élèves)*
- 139 Sof bein moi à mon avis j'ai une idée pour ceux qui parlent pas et bein ils pourraient écrire sur leur cahier mon avis et comme ça ils écrivent leur avis dedans et bein comme ça après on le donne à la maîtresse ///
- 140 Pau ou alors

141 M ah ça passerait par l'écrit / à la maîtresse ou à celui qui mène le  
142 Pau oui qui le lit  
143 M j'arrive comme un cheveu sur la soupe Sofia  
144 Sof et maintenant  
145 M dans le débat  
146 Pau non et mais par contre il faudrait qu'on redemande à Claudia Nadia Renaud si  
ils seraient prêts à le faire l'effort  
147 M est-ce que ça vous aiderait Claudia  
148 Clau oui  
149 M toi tu penses que oui  
150 Pau et tu voudrais bien qu'on le lise ici  
151 Clau si c'est pas marqué  
152 Pau et toi Nadia  
153 Sadia euh oui  
154 M et Renaud  
155 Ren non  
156 M non Sana  
157 Sada //  
158 M non plus donc ça peut aider ça peut être une solution euh une proposition  
159 Pau et René /// non mais tu dis non il y a bien une raison  
160 X moi aussi  
161 Pau la dernière fois sur euh sur le débat on avait parlé de toi mais on a dit qu'il  
fallait que tu sois volontaire mais là euh visiblement tu n'es pas d'accord avec Sada  
elle a dit non  
162 Irè Sada  
163 Sada parce que si on le lit c'est comme si moi je parlais parce que les personnes ils  
savent ce que je pense c'est comme moi si je le disais  
164 M mais c'est anonyme Sana si les papiers remontent on ne saura pas que c'est toi  
165 Pau si vous êtes trois  
166 Sada ah oui si on lit  
167 Pau oui mais si vous êtes trois et que vous mettez pas votre prénom  
168 M s'il y a une dizaine de papiers alors du coup on ne sait pas qui a écrit quoi  
169 Sada ah  
170 M c'est justement pour pour déplacer pour donner ton avis ce qui me semble  
important que tout le monde arrive à donner son avis pour que toi tu n'aies pas peur du  
regard de l'autre par rapport à ton avis parce que tu as l'impression que ton avis n'est  
pas important et que nous on pense que l'avis de tout le monde est important et du  
coup pour te supprimer ta peur / il suffit que ce soit anonyme / on ne sait pas que c'est  
Sana qui a écrit ça autrement effectivement ça ne servirait à rien on reviendrait  
toujours à ton à ta peur que les gens peut-être que tu que tu imagines que les gens que  
ce que tu dis n'est pas intéressant et bête alors que nous on pense que tout ce qui peut  
être dit est intéressant / tu vois  
171 Pau Elie  
172 Eli non c'est bon  
173 M euh je te trouve un peu violente toi avec René <sup>647</sup> / et tu te permets de lui dire  
des choses à lui que tu ne te permets pas de dire aux autres ça m'étonnerait bien que tu

---

<sup>647</sup> à partir de ce moment Pauline va se tourner le dos à la classe et tournera la tête pour parler d'ailleurs elle  
changera de voix à partir de ce point du débat, voix plus douce, plus calme

- restes à ta place et si René a envie de nous expliquer ou peut nous expliquer il l'expliquera / il l'expliquerait très bien là s'il n'a pas envie ou qu'il ne peut pas expliquer il ne le fera pas / ce n'est pas parce que tu /je pense pas que la violence soit une solution Pauline\* /// tu n'as rien à dire René / par rapport à / la solution du mot à expliquer /
- 174 Ren non
- 175 M non / parce que c'est qui c'est Nadia qui a dit non tu ne l'as pas euh
- 176 Pau non c'est René mais Sada elle a donné une raison
- 177 M mais oui mais ça veut dire qu'elle est capable d'en donner une donc c'est très bien
- 178 Irè moi mon avis je suis pour je suis d'accord parce que ça peut ouvrir euh des portes à ceux qui parlent pas trop qui ont peur ou qui ont honte /// ça peut les aider à parler ///
- 179 Pau moi j'aime bien les débats / parce que on peut donner son avis / et puis on peut dire ce qu'on pense aussi ///
- 180 M est-ce qu'il y en a dans la classe qui pense c'est peut-être difficile pour vous qu'ils ont perdu leur temps pendant les débats c'est peut-être difficile de le dire pour vous / Andrée
- 181 Andr moi quelques- uns
- 182 Hug moi des débats aussi je trouve je sais pas à quoi ça sert en fait
- 183 XX c'est pareil
- 184 M c'est par rapport à quoi c'est par rapport au sujet
- 185 Hugo oui
- 186 M c'est par rapport au sujet
- 186 Hugo je me rappelle plus c'est sur la guerre je crois euh
- 187 X au XXème siècle
- 188 Hugo non non euh oui aussi sur celui avec (*brouhaha*)
- 189 M c'est pas grave on n'est pas en train de chercher les sujets qui n'ont pas plu à Hugues/ y a des moments c'est le sujet qui ne en fait qui ne vous a pas / Romian
- 190 Rom moi des fois je ne sais pas à quoi il sert
- 191 M donc le débat doit servir à quelque chose pour vous
- 192 Rom oui mais enfin
- 193 M il doit servir à quoi allez Andrée on t'a écouté hein
- 194 Rom ben je sais pas mais quand on fait un truc en classe apparemment ça nous sert et bé là ça nous sert pas trop
- 195 M oui je parle
- 196 Rom ce qu'on fait en classe ça nous sert mais le débat ça nous sert pas trop
- 197 M le débat ça nous / oui oui tu as raison tu peux dire ça mais qui va te répondre c'est pas à moi de te répondre// Léo tu distribues la parole
- 198 Léo Alvès
- 199 Alv on va dire tu penses pas que le débat ça ça va servir
- 200 M tu l'as pas dit
- 201 Rom non mais
- 202 M et pourquoi tu ne l'as pas dit
- 203 Ro parce que ///
- 204 Lio Elie
- 205 Elie moi je trouve que les débats ça sert mais juste pour une chose c'est quand on dit quelque chose et que les autres après ils essaient de te contredire mais après toi tu peux les re-contredire c'est à dire

206 M et ça fait travailler quoi alors ça

207 Inès qu'on a raison quand on dit qu'on a raison (*10 secondes sans rien*)

208 M ce que tu as dit au début Pauline le texte de présentation vous l'avez inventé vous êtes allés chercher des définitions comment vous vous êtes dépatouillés

209 Pau on a regardé

210 Sof on a regardé dans le dictionnaire et

211 M et vous avez pris ce qui vous intéressait tu peux nous le relire ça /// vous avez cherché à quel mot

212 XXX à débat

213 Pau un petit texte pour vous mettre dans le sujet les débats sert à entraîner une discussion entre des personnes d'avis différentes un débat sert aussi à s'ouvrir aux autres en parlant en public et en respecte les personnes en les laissant parler la dernière phrase c'est nous qui l'avons rajouté

214 M donc par rapport à ce qu'elle propose dans son texte tu penses que le débat ne nous fait pas travailler ces choses là ou qu'on a pas besoin du débat pour les travailler on le travaille suffisamment ailleurs peut-être / c'est ça / dis oui ou non

215 Rom oui (*un peu excédé*)

216 M oui peut-être au lieu de dire oui dis-nous / c'est à dire

217 Rom on n'a pas besoin de débat pour

218 M pour travailler ça

219 Rom oui

220 M où est-ce qu'on peut le travailler

221 Rom euh en arts plastiques

222 M en arts plastiques ///

223 Rom je pense qu'on a pas besoin de trop travailler

224 M pourquoi

225 Rom bein parce que déjà les notre notre avis enfin c'était pas trop important pour l'instant avec les thèmes qu'on recherche enfin les thèmes qui a des débats

226 M oui

227 Rom les avis sont minces je pense par rapport

228 M c'est pas important d'avoir un avis

229 Rom bein par exemple pour la première guerre mondiale on peut avoir un avis que c'est pas important de le savoir sur la deuxième guerre mondiale

230 M qu'est-ce que vous lui répondez

231 Pau comme tu dis notre avis par rapport aux arts plastiques au travail c'est important mais ça nous fait faire autre chose

232 X t'es pas obligé décrire par exemple

233 X même si t'écris

234 M qui a choisi les sujets ///des débats

235 X ben nous

236 M celui qui a proposé y trouvait certainement un intérêt toi ça t'a permis de comprendre que ce sujet ça ne t'intéressait pas / est-ce que tu savais avant que ce sujet –là ne t'intéressait pas

237 Rom euh oui (*10 secondes de silence*)

238 Fau Alvès

239 Alv bein euh moi je trouve ça sert parce que si quand on sera grand par exemple quand on doit voter ou faire comme ça on doit donner notre avis et si on n'a jamais fait de débat et si on on n'a rien à dire on peut rien faire euh faire le mauvais choix

- 240 Fau et aussi pour en revenir à ce qu'a dit Romain est-ce que si on aurait pas fait les débats par rapport au projet danse t'aurais pu mieux expliquer
- 241 M tu penses que tu aurais pu le faire de la même façon (*Romain fait oui de la tête*) et par rapport à ce que dit Alvès
- 242 Rom euh bein
- 243 M dans ta vie future voter tout ça
- 234 Rom bein ça c'est pas comme un vote c'est un peu personnel donc les autres ils ont pas quand on vote faut pas qu'ils le sachent
- 235 M oui mais il faut que tu te construises un point de vue / un avis est ce que tu penses que tout seul dans ton coin n'importe quel un homme peut se construire un point de vue tout seul il n'a pas besoin des autres
- 236 Rom et bein oui
- 237 M est-ce que vous avez eu vous l'expérience pendant les débats de changer d'avis parce que que les autres vous ont convaincu / et que justement vous avez appris peut-être aussi des choses qui vous ont permis de faire évoluer votre façon de voir ou est-ce qu'à chaque fois vous êtes restés sur votre position (*6 mains se lèvent*) Elie
- 238 Elie toujours sur ma position
- 239 M Andrée
- 240 Andr moi on m'a fait changer deux fois ou trois
- 241 Léo tu te rappelles dans quel débat
- 242 Andr si j'ai mieux compris parce que j'étais partie dans autre chose donc j'ai mieux compris et ça m'a fait changer je crois
- 243 M Jenny (*qui a levé la main déjà au moins trois fois et à qui on ne donne pas la parole, elle baisse la main elle-même quand on change de sujet*)
- 244 Jenn moi j'écoute tous les avis et je trouve que je parle mieux euh devant tout le monde que qu'avant
- 245 Hug je suis resté sur mon avis
- 246 M Alvès tu n'as jamais changé d'avis
- 247 Hug peut-être une fois
- 248 Alv non je suis resté sur mon avis
- 249 M alors ça t'a apporté quoi
- 250 Alv bein euh c'est euh voir le point de vue des autres euh sur des euh et qu'ils avaient pas le même point de vue que moi
- 251 Pau bein moi euh j'ai ya une fois où j'ai changé d'avis et aussi y a eu peut-être quelque débats qui m'ont moins intéressé (*10 secondes*)
- 252 M qui clôture ( ? ) (*les élèves qui animent chuchotent*) tu t'adresses à tout le monde
- 253 Irè il y a eu plus de pour / que de contre
- 254 Jenn je pense qu'il n'y a pas eu de contre
- 255 Fau non y en a eu qu'un et puis comme on disait c'est pas des pour ou des contre c'est la question
- 256 Sof c'est répondre si c'était bien ou pas
- 257 Pau si ça nous a servi et bé presque tout le monde a dit oui sauf Romain qui a dit non voilà
- 258 M peut-être qui a osé oui
- 259 E en tout cas nous on peut vous dire qu'on y a trouvé beaucoup de plaisir que j'ai été très très agréablement surprise de voir comment vous êtes capable de réfléchir et de vous adressez entre vous / on a vécu des moments de choses très très fortes ensemble/ on a peut-être plus la mémoire de tout ce que vous avez fait mais nous on

peut vous garantir que vous avez fait un travail qui est conséquent et qu'il y a une énorme différence entre la première discussion qu'on a eu et la discussion par exemple qu'il y a aujourd'hui et cela nous montre que vous avez peut-être malgré vous appris beaucoup de chose par rapport à cette façon de parler en public de quelque chose parfois de privé comme vous le dites.

260 M ce que je trouve extraordinaire c'est que en fait le décalage entre l'investissement de certains débats et puis ce que vous en concluez effectivement dans la durée il y a des choses qui se perdent et les exigences des uns comme Pauline qui est ans l'exigence par rapport au carnet alors que bon le carnet tient un espace privé et que le dessin peut être un dessin automatique qui aide parfois certains à réfléchir/ eu h ça t'es jamais arrivé d'être parfois au téléphone et de d'attendre de faire des dessins automatiquement ça permet de se protéger c'est pas forcément parce qu'on s'ennuie ou parce qu'on n'est pas intéressé parce que déjà l'idée d'avoir un avis même si c'est un avis négatif comme tu as eu du mal à le dire alors que c'est un avis c'est quand même un avis je crois qu'il y a des choses à faire changer à rechercher encore à moi en tant qu'enseignante pour que des élèves comme Sana restent encore sur des mots qui sont forts comme la honte moi j'aimerais bien justement qu'on arrive à faire un espace où les élèves

261 X fassent quoi

262 M non on n'a pas vraiment réussi et qu e même les élèves qui ne parlent pas souvent et bein euh c'est quand même encore ceux qui ne parlent pas souvent donc il y aura des choses à explorer et vous vous partez déjà vers le collège et mais effectivement moi je me suis ébahie du chemin et de votre façon de prendre du recul et de structurer chacun à son niveau et ça c'est sûr / voilà alors je vous dis merci / Agathe

263 Agat on n'en fera plus de débat

264 M on en fera plus de débat il faut bien qu'à un moment on arrête ceci dit si vraiment il y a une envie il reste un mois de travail y a pas de raison après c'est à vous de voir comment si vous voulez prolongez ou pas pourquoi pas moi je ne suis pas fermée à ce genre de propositions voilà peut-être même essayer un petit groupe et je sais pas



## Corpus A. 8. YAKOUBA

### Saynètes

#### Le point de vue du lion

##### saynète P.V.L 1 le point de vue du lion

16 Nas **on commence par** le lion

17 M proposition /// les eux groupes qui **ont le lion** viennent devant vous prenez les cahiers le groupe qui ne parle pas va s'asseoir se mettre en retrait de ce côté le groupe de Nasser vous venez ici Nasser vous venez ici les deux groupes qui ont le travail **sur le point de vue du lion** vont vous proposer vous présenter ce qu'ils **en** pensent

##### saynète P.V.L. 2 c'est le lion qui vous parle et je me suis battu

18 Ken alors **c'est le lion qui vous parle** je n'ai rien fait aux humains / le lion mange **je** ne mange juste le bétail pour survivre dans la nature ///

19 X alors chaque (*à voix basse*)

20 Ken chaque année il y a des guerriers qui essaient de **me** tuer mais à chaque fois **je** suis plus fort qu'eux sauf que cette année

21 X sauf cette année car (*à voix basse*)

22 Ken sauf cette année car sauf cette année car **je me suis battu tout la nuit**

##### saynète PVL 3 si tu ne me tues pas ( le lion)

23 Ant j'ai je lui ai dit / (*le cahier change de lecteur*) je lui ai dit (*changement de voix*) **si tu ne me tues pas** tu auras aucune gloire mais **si tu ne me tues pas** tu auras le cœur pur // (*changement de voix et regard en face des élèves*) il pense ça le lion qu'il a bien fait **de pas le tuer**

##### saynète PVL 4 tuer le bétail

(reprise s.pvl.3)

24 Ken maintenant qu'il depuis qu'il l'a pas tué il est devenu **le gardien de bétail** les lions et bien ils s'attaquent plus **au bétail**

25 Ant **au troupeau**

26 Ken **au troupeau**

27 Ant sur

##### saynète PVL. 5 qui parle

(suite pvl.2)

28 Sea oui enfin du point de vue du lion **tu parles** du lion mais en fait **il ne doit pas parler le lion**

29 Ant **il parle** enfin **il parle dans les yeux** comme

30 Sea **dans sa tête**

31 X oui enfin pas **comme nous**

32 X' **il fait bla bla bla** bla euh (rires)

33 Emma **c'est pas comme quand on parle nous**

##### saynète PVL 6 ses pensées

34 Ant oui on explique le point de vue du lion carrément **ses pensées**

35 Ken c'est **un peu ses pensées de ce qu'il pense de s'il a bien** xxx Yakouba ou pas  
saynète PVL. 7 qui ( reprise s.pvl. 5 et s.pvl6)

36 Emm c'est un peu // il s'est battu toute la nuit le lion alors **c'est pas lui qui parle** alors que c'est pas vrai **c'est Yakouba qui réfléchit** toute la nuit

37 X mais non

38 Sol ce n'est Yakouba là

##### saynète PVL.8 le lion lui a dit

( reprise saynète pvl.3)

39 Ant **le lion lui a dit** je crois qu'on a oublié un paragraphe là parce **qu'il lui a dit** de pas / **si tu le tues** comme dans l'histoire **s'il le tue** il aura la gloire de de au lieu de / aux yeux de ses frères / et sœurs mais il sera pas convaincu lui même au fond lui alors que s'il le tue pas et bé il sera au moins convaincu qu'il a fait un bon acte / pas par les autres (Kenny et Antoine parlent ensemble)

saynète PVL. 9 se battre contre (suite pvl. 2) et le texte  
(reprise de s.pvl 3si tu me tues pas)

40 M Vineslas veut prendre la parole s'il vous plait

41 K et A Vincent

42 Vin\* et bien **il s'est pas battu que contre des soldats que contre tous contre le lion**

43 Ant mais non pas sur celui- là mais il dit oui on a mal expliqué il dit **qu'il s'est battu toute la nuit avec un lion** donc on a pas expliqué donc le matin il est très très fatigué il a été blessé mais il a réussi à **la** repousser et // comme il le dit // et après Yakouba il arrive et il lui dit ça / parce qu'il a pas trop envie de mourir

44 M est-ce que vous avez pu repérer dans le texte **le passage qui** vous permet de mettre en relation **ce qu'Antoine vous propose** et ce *qu'en dit le texte* ( ?)

45 Ant non on l'a pas mis pas expliqué

46 M vous l'avez pas expliqué *par rapport au texte*

47 Ant on l'a mal expliqué on l'a expliqué mais *pas par rapport au texte* mais peut-être que ///

48 M alors vous pouvez *le retrouver dans le texte ce propos* Florence

49 Flo comme tu peux le voir je suis blessé / **j'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce** / tu n'aurais aucun mal à venir à bout de mes forces / soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères / soit tu me laisses sauf / tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi mais banni / tu le seras par tes pairs par tes pairs tu as la nuit pour réfléchir

50 M vous avez des remarques à faire à dire ( ?)

saynète PVL. 10 la nuit pour réfléchir et le matin (s11 + inversée côté Yakouba ?)

51 Ant enfin là le lion il s'impose un peu parce qu'il dit / **la nuit pour réfléchir** alors qu'il est couché sur le flan et que Yakouba s'il veut il a pas à attendre **le petit matin** pour le tuer / enfin s'il veut le tuer

52 M Marjorie tu as quelque chose à rajouter ( ?) /// des remarques à faire par rapport à ce à cette présentation ( ?)

53 Ken Solveig

54 Sol c'est un peu parce que aussi on pourrait être / se méfier du lion parce qu'il était blessé et que il lui laisse **la nuit pour réfléchir** mais il peut-être **le lendemain matin** et

55 Ant oui il est oui

56 Sol voilà on

57 Sea non alors

58 M tu veux laisser parler Solveig ( ?) ou sinon

59 Sol ou alors le combattre

60 M on en a parlé hier effectivement

61 Ant si le lion plus rétabli **le matin** ne va pas s'enfuir parce que normalement on pense que le lui il est gentil il ne va pas essayer de tuer Yakouba mais si vraiment voit Yakouba Yakouba voit qu'il est rétabli / bien il va se battre contre lui et il va essayer de le tuer parce que lui il est en bonne santé donc xxxx

saynète PVL. 11 l'histoire et on ne comprend pas

62 X xxx mais ce n'est pas **la fin de l'histoire**

- 63 M si tu veux prendre la parole il faut que tu lèves la main autrement on ne pourra pas comprendre ce que tu dis
- 64 Flor Sadia
- 65 Sar mais **dans cette histoire** enfin je ne sais pas si c'est moi mais **dans cette histoire on ne comprend pas on ne sait pas trop** ce qu'il fait effectivement en fait
- 66 Ant *quoi ( ? )*
- 67 Sad enfin euh parce que **à la fin est-ce que vous trouvez qu'en fait on compren(d) euh** ce que Yakouba euh
- 68 X oui
- 69 Clo moi je pense qu'on peut dire que ce sont des héros **qui passent toute une histoire**
- 70 Ant ce sont des héros ici  
*saynète PVL 12 qui fait réfléchir*
- 71 Clo oui bien heureusement mais ici on peut dire une action une action énorme en fait si / **qui a fait qui fait réfléchir** les autres
- 72 Ant **qui fait réfléchir** sur le geste de Yakouba sur le lion ou / soit il le tue soit il le tue pas ///

## Le second point de vue du lion

*saynète 16 le deuxième groupe point de vue du lion  
celui-ci (Y) n'était pas un lâche et sauver la vie*

- 73 M alors attendez on va vous remercier vous allez vous mettre sur l'autre côté et l'autre groupe qui a travaillé sur le point de vue du lion va vous présenter son travail ///
- 74 Don un jeune homme m'a sauvé la vie alors que j'étais blessé alors que d'habitude il y a beaucoup de personnes qui laissent des lions en vie alors que c'est pour prouver leur gloire que lors d'un combat leur si // comme j'étais blessé ça aurait pu être plus facile de m'achever aussi **celui-ci n'était pas un lâche** (*lecture très rapide*)
- 75 X **n'est pas un lâche**
- 76 Don **n'était pas un lâche** néanmoins avait un cœur pur (*lecture très rapide*)
- 77 X Léo
- 78 Léo bé Yakouba euh **lui a pas sauvé la vie il lui a laissé la vie**
- 79 Nic Y quand tu dis **ce n'est pas un lâche si c'est pas un lâche** il l'aurait tué
- 80 Nass mais si mais **si il lui a un peu sauvé la vie** parce que si
- 81 Nic Y oui ben alors
- 82 X pour lui
- 83 M tu laisses parler Nasser
- 84 Nass **si il lui a un peu sauvé la vie** c'est comme si toi tu vas te faire tuer mais tu vas pas dire (*changement de voix*) ah **tu me sauves pas la vie** (*changement de voix*) hein ( ? )
- 85 Nic Y si sa mission c'est de tuer un lion et **s'il est pas un lâche** et bien il va le tuer
- 86 X non **c'est un lâche** xxx
- 87 M on va te répondre /// alors
- 88 Vin **un lâche c'est** quelqu'un qui tue par derrière ou par surprise ou quand euh il a euh ou quand il est affaibli xxx
- 89 M Antoine tu voulais dire quand /// Léo ( ? )  
*saynète 17 le danger*

- 90 Ant quand il n'y a **pas de danger** xxxx à sa place
- 91 M Est-ce qu'il laisse les autres se battre à sa place ( ?)
- 92 XXX non
- 93 M c'est ce que vient de proposer Léo (?) non (?) oui (?)
- 94 Sad il attend il attend / **que le danger euh le danger euh cesse** et qu'après il tue le lion après
- saynète 18 le lâche un lâche (reprise de la 16)
- 95 Nic Y il s'en va
- 96 M qui s'en va ( ?)
- 97 Nic Y bien le lion
- 98 X **le lâche**
- 99 M **le lâche** s'en va c'est ça / dans l'histoire **le lâche** s'en va (?)
- 100 XX oui non euh oui non non c'est **un lâche** qui s'en va de peur
- 101 Don **un lâche** va s'en aller de peur d'affronter un lion
- 102 Ant le lion il est pas capable de bouger il est comme ça (*il incline la tête*) il dit (*changement de voix*) viens (*changement de voix*) et tout a
- 103 X il dit le lion il est entre ses mains son sort et tout ça
- 104 XX non pour lui xxx il est peut-être
- 105 Ant si c'était **un lâche** il l' ( ?) aurait décidé de le tuer
- saynète 19 pour lui
- 106 X\* **pour lui**
- 107 M **pour lui qui pour lui** (?)
- 108 X **pour le lion**
- 109 Sea mais peut-être que **pour le père** pour lui xxxx (suite inaudible 30 secondes)
- 110 Ant c'est l'espoir **pour lui pour le lion**
- saynète 20 tuer et gloire ( reprise s. 6)
- 111 Ken comme comme le dit le lion comme a dit le lion soit tu me tues et tu n'auras aucune gloire euh ou alors euh tu ne me tues pas euh et tu auras de la gloire à tes yeux
- 112 X mais mais
- 113 Sea peut-être qu'il l'a pas tué parce que s'il le
- 114 M attends attends Kenny est en train de parler on va le laisser finir il aura pas de gloire
- 115 Ken il aura pas de gloire aux yeux des autres mais il sera béni \*
- 116 X banni
- 117 Ken banni de ces lieux le résultat euh
- 118 Ant aux yeux des gens qui l'ont pas vu // +++++
- 119 M alors c'est ce groupe qui distribue la parole
- saynète 21 moments et le laisser quelque chose  
(reprise s. 14 en partie et inversé et th 2 de s.16 et s. 7)
- 120 X Sarah
- 121 Sad et au fait euh **à quel moment** euh quand vous l'avez raconté euh euh on comprend après que euh euh en fait **tout à l'heure** je me rappelle vous avez dit euh (*changement de voix*) oui on sait pas si le lion est un traître on sait pas si le lion il va le manger **au petit matin** et tout comme ça (*changement de voix*) en fait alors **à la fin du livre on comprend** en fait il dit hein (*changement de voix*) le bétail **ne fut plus** attaqué par les lions (*changement de voix*) ça veut dire qu'il lui a **laissé** quand même **quelque chose**
- 122 Nic D **en remerciement**
- 123 Don c'est **comme un marché** (*locuteur repéré par la suite de ce qui est dit*)

- 124 M toi tu dis **en remerciement** / tu dis **c'est comme un marché** est-ce que vous pouvez préciser expliquer c'est Dukadjin qui veut prendre la parole (*il lève la main*)
- 125 Don oui c'est le lion comme il a été sauvé
- 126 M oui voilà merci Dukadjin
- 127 Nic D comme xxxxxxxxxx comme il a pas été attaqué il voit que il y a au moins quelqu'un qui tue pas **c'est comme si il le remerciait** il dit (*changement de voix*) **je te remercie et je n'attaquerai plus le troupeau** (*changement de voix*) et c'est **comme ça** en fait  
saynète 22 si Y l'avait tué  
 ( reprise de 7 – bétail troupeau s. 20-gloire- de 21)
- 128 Don Sean
- 129 Swa oui bien moi je veux bien comprendre ça mais **si si Yakouba il l'avait tué** et bien il aurait pas attaqué le troupeau xxx après s'il
- 130 Don peut-être que son peuple l'aurait fait
- 131 Sea oui enfin ça euh les lions xxxx ///
- 132 M si vous voulez parler peut-être qu'il y a des règles à respecter
- 133 Sea oui peut-être c'est un remerciement euh mais **si y l'aurait tué** et bien le troupeau il aurait pas pu être attaqué et puis il aurait eu de la gloire
- 134 M à qui donner la parole// Antoine
- 135 Ant mais oui bien sûr mais là il est tombé sur un lion en particulier mais **s'il le tue justement le troupeau** il va pas pouvoir leur dire parce que apparemment c'est un chef / pouvoir leur dire (*changement de voix*) n'attaquez pas ce troupeau là parce que c'est celui c'est celui de cet humain qui m'a sauvé (*changement de voix*) alors bien s'il est mort eux ils vont être en colère et le troupeau ils vont les manger
- 136 Don manger en fait il lui a montré qu'il fallait avoir un cœur avec les humains comme avec lui voilà
- 137 X les animaux
- 138 Don pour faire pareil
- 139 X comment
- 140 Tom bien après c'est vrai que les autres lions ils vont attaquer le bétail **s'il le tuent** comme quand il le parle après ce lion là que Yakouba il a pas tué va aller prévenir sans doute les autres lions alors voilà euh alors autant le laisser en vie **que de le tuer**

## Le point de vue de Yakouba

### Saynète PVY 1 qui maintenant

141 M on arrête ce point de vue là dessus / une dernière question / pour que chaque groupe puisse parler à peu près la même durée / je vous remercie xxxx / **qui** pensez-vous qu'il **est intéressant de convoquer maintenant** pour faire avancer votre réflexion

142 XX **Yakouba** xxx Yakouba

143 Ant c'est **celui qui a regardé le lion en face**

144 M Florence

145 Flo **Yakouba**

146 M **Yakouba** (déplacement des élèves) ils sont prêts à prendre la parole s'il vous plaît tout à l'heure même si c'est très important tout à l'heure

### saynète PVY 2 Yakouba et les lions

147 Tom **le point de vue de Yakouba** (*texte lu*) **Yakouba préfère** laisser la liberté **au lion** que devenir **un grand guerrier** mais que **les lions** n'attaqueraient plus le bétail car **ils sont** / car **ils ont** / besoin pour **se** nourrir / (*changement de voix*) en fait c'est les hommes qui en ont besoin de se nourrir Sadia

### saynète PVY 3 comprendre

148 Sad en fait **j'ai pas très bien compris** euh à des moments qu'**on comprend pas très très bien**

149 Tom à quel moment

150 Sad vous avez dit euh euh ce que vous avez dit

151 X il a pas bien lu

152 M tu vas relire en faisant des pauses et puis vous allez pouvoir prendre la parole

153 Tom Yakouba préfère laisser la liberté au lion que devenir un grand guerrier oui (?)

154 Vin là où d'un point de vue du point de vue de Yakouba **il va pas dire Yakouba il va dire je**

155 Tom il préfère

156 Sad **y a quelque chose qui va pas** imaginons euh mon point de vue je vais pas commencer par Sarah en fait /// je vais pas dire Sadia pense ou Sadia je sais pas quoi

157 Tom c'est normal c'est toi (*en souriant*)

158 XX **bien alors**

159 Tom **il y a quelque chose que je ne comprends pas** Florence

160 Flo c'est que Sarah c'est que **faut pas dire Yakouba** tu donnes le point de vue de Yakouba donc c'est son point de vue à lui donc c'est comme si

161 Saw c'est pas grave

162 Flo comme si tu parlais si tu disais (*changement de voix*) Tom pense que euh

163 Sea **mais c'est pas ce qu'on veut dire c'est ce que tu dis dans ta tête**

164 M chut

165 Flo Tom pense que c'est bête que j'ai pas tué

166 M alors est-ce que vous pouvez faire une proposition qui tienne compte de ce qui vient de vous être dit ( ?)

167 Tom oui

### saynète PVY 4 je

168 Marj alors non **je**

169 M alors Marj prend le cahier

170 Marj **je préfère** laisser la liberté au lion que devenir un grand guerrier mais //

- 171 Tom t'en es où ( ?)  
saynète PVY 5 il le sait déjà ( ne plus attaquer le bétail)  
(reprise s.7 bétail s. 16 th.2 la vie sauve)
- 172 M oui il y a des choses à changer peut-être
- 173 Tom on va un petit peu changer / mais que **les lions n'attaqueraient plus le bétail** //  
Dukadjin
- 174 Don mais **comment il le sait déjà ( ?)**
- 175 Tom Là ( ?)
- 176 Don oui **comment il le sait déjà qu'ils vont attaquer** ça il a dit (changement  
d'intensité de voix) **je n'attaquerai pas** puisque
- 177 Tom bein le texte si t'arrives bien à le lire c'est marqué / y a
- 178 Don oui mais
- 179 Tom y a marqué c'est depuis cette époque que **le bétail ne se fit plus attaquer** par  
les lions
- 180 Ant ça c'est Yakouba **il le sait pas** au début / c'est pas
- 181 Sea c'est pas si je te laisse la vie sauve et bien je j'arrête de
- 182 Tom c'est ce que le lion a dit
- 183 Sea dans ce qu'il y a écrit c'est pas dit c'est que dit à la fin
- 184 Don c'est qu'à la fin du livre
- 185 Sea **il le savait pas** que **les lions arrêteraient d'attaquer**
- 186 Don pas quand il y est
- 187 Flo ça c'est le narrateur qui le dit je
- 188 Ken c'est qu'à la fin qu'il dit (*changement de voix*) je pense que c'est grâce à moi  
que **le lion n'attaque plus le bétail**
- 189 Don oh ouais
- 190 Sad ça c'est vraiment vrai
- 191 Marj j'avais remarqué que s'il lui laisse la vie sauve ///  
saynète PVY 6 ça veut plus rien dire
- 192 X Sadia
- 193 Sad à un moment j'ai remarqué la dernière phrase **ça veut plus rien dire** vous avez  
dit euh dans
- 194 Tom mais non c'est moi que les lions n'attaqueraient pas le bétail
- 195 Sad non ça va continue un peu ta phrase du début
- 196 Tom non mais il y a un point
- 197 M elle dit **il n'y a pas de relation entre ce que vous dites dans cette phrase là  
et la phrase que vous dites auparavant.**
- 198 Sad **vous changez ce que vous dites**
- 199 Tom non mais au début il dit qu'il laisserait la liberté au lion mais que si euh que s'il  
ne tuerait plus le bétail
- 200 M alors est-ce que c'est comme ça effectivement que cela a été établi ou pas ( ?)
- 201 XX non
- 202 M voilà d'accord je vous remercie  
saynète PVY 7 ils les hommes les lions  
reprise s.7 bétail
- 203 Tom il y a encore une phrase
- 204 M il y a encore une phrase alors allez-y
- 205 Tom car **ils** en ont besoin pour se nourrir (*changement de voix*) mais en fait ça on a  
oublié de préciser que c'était pour **les hommes / du bétail**

206 Ant ah **les hommes** ont besoin du bétail en fait moi je croyais que c'étaient **les lions**  
207 Sea oui je croyais **les lions**  
208 Sad oui moi aussi  
209 M oui c'est c'est exact **les hommes comme les lions** ont besoin du bétail pour se nourrir  
210 Ant **le lion** peut trouver ailleurs ses proies  
211 Ken oui c'est plus fréquent



## Le point de vue du père

### saynète PVP 1 le père de Yakouba/ les guerriers

212 M est-ce qu'il y a un deuxième texte Yakouba ( ?) /// non merci ensuite qui intervient alors Florence tu penses que se serait intéressant de faire intervenir **le père de Yakouba**

213 Flo **le père de Yakouba**

214 XXX non **les guerriers**

215 M attendez il faut que vous justifiez vos choix pourquoi **le père**

216 Ant parce que y a **son** fils qui a parlé et **ils sont de la même famille** alors peut-être qu'**il** va un consenti avec de pour **son** fils **ils** sont plus près

217 X **ils** vont critiquer Yakouba

### saynète PVP2 le point de vue du père de Yakouba

218 M **alors le père de Yakouba** /// y a deux pères // donc **le point de vue du père de Yakouba**

219 Fra nous **on a fait le point de vue** mais **on n'a pas trop fait le point de vue de l'histoire sur le père** qui dit

220 Flo dans l'histoire en fait **c'est pas le père qui dialogue c'est un dialogue**

221 Fra c'est quand il dit c'est quand Yakouba revient euh de euh de

222 Flo en fait **c'est pas son point de vue**

223 Fra non il devait tuer le lion / il devait tuer le lion et c'est quand il revient qu'il l'a pas tué et en fait **on a marqué ce que dit le père** à Yakouba quand il revient et voilà et ce qu'il en pense

224 Flo Sadia

225 Sad bien ça peut marcher aussi **si vous expliquez le point de vue**

226 Ken comme ça **ça peut même mieux justifier** euh **ce qu'il pense à l'égard de Yakouba**

227 Flo alors

228 Ant oui c'est intéressant parce que **ça peut justifier ce qui va se passer**

229 M vous laissez encore la parole à Dukadjin ( ?) (*il lève la main à chaque fois sans se faire interroger*)

230 Don ah oui oui (*rires*) c'était euh ce serait plus intéressant aussi de faire les dialogues du tout début là quand il dit quand ça a pas commencé la bataille (*changement de voix*) oh je suis sûr que tu vas gagner et tout xxx (*brouhahha*)

231 M bon alors on vous écoute

### Saynète PVP 3 déshonneur (réalité de Y)

232 Flo tu as **déshonoré** ta famille de grand guerrier tu es **une poule mouillée** tu es **banni** du village j'espère que tu seras excalé non

233 Fra **exilé**

234 Flo et j'espère que tu seras **exilé** et non pas

235 Fra qu'on te confiera la garde d'un troupeau ///(*changement de voix*) alors le père on dit ce qu'il a dit là

### Saynète PVP 4 déçu ( qui est déçu ?)

236 Flo il est **déçu** Yakouba parce qu'il sait que xxx

237 M il est **déçu** tu peux répéter plus fort (?)

238 Flo il est **déçu** car il voulait que Yakouba ramène le lion

### Saynète PVP 5 en colère

239 Ant mais en fait il est très méchant car il ne veut même pas que Yakouba reste

240 Fra non mais en fait je veux que juste dire vous avez pas vu comme nous mais moi je le vois comme ça comme on a marqué en fait le père il montre il montre en fait

**toute la colère qu'il a eu contre lui** mais il dit ça parce que euh il veut qu'il soit exilé parce que

241 Flo il est **tellement en colère**

242 Fra mais dès qu'il le verra il pense certainement Yakouba lui fera pitié et en fait euh

243 Flo il était **tellement en colère** que peut-être que parce que c'est vrai que si tu dis ça à ton enfant

Saynète PVP 6 dire et sévère

reprise de en colère

244 Fr Sarah

245 Sad Pourquoi vous avez mis (*changement de voix*) tu es une poule mouillée je ne crois pas qu'il lui que à cette époque là **ils disaient ça** / pas envers à son fils / c'est pas très (*brouhaha*)

246 Don sauf s'il est toujours **très sévère** avec lui

247 Sea **il va dire** autre chose **il va dire** xxx

248 M chut

249 Sea moi je pense que même le père de veut que le fils euh même si le fils il a je trouve pas réussi à ramener le le lion je pense pas qui **qu'il lui dira** ça

250 Fra moi oui

251 Sea il serait plus gentil quand même

252 Fra mais après tu sais nous l'histoire on a inventé dans la tête au père nous (*changement de côté de la cassette*)

253 Flo un père en colère parce qu'il peut penser ça puis que après tout le monde se moquera de son fils de sa famille de dire (*changement de voix*) oh bien dis donc sa famille elle est nulle et même pas il peut tu peux même pas ramener un lion son fils **dis donc** (*changement de voix*) tout ça des choses comme ça donc après il est en colère parce que Yakouba il fait penser ça aux autres enfin peut-être et un peu aussi si (*t'as toute la famille qui a réussi de revenir sans rien ?*) /// Nic

254 Nic D dans la vidéo on voit bien que euh il revient de la chasse et puis il a rien son père vient vers lui et puis il est un peu découragé mais

Saynète PVP 7 main sur l'épaule

Reprise sévère en colère déshonneur

255 Sea il lui pose **la main sur l'épaule** comme ça (*geste sur le voisin*)

256 M il lui pose **la main sur l'épaule** xxx chut xxx chut

257 Nic D à mon avis il est **pas si sévère que ça** parce que

258 Sea bein oui

259 Fra **faut prendre sa sévérité** comme euh euh de part comme pour montrer que euh c'est vraiment un déshonneur et que pour sa famille parce que des tribus comme /à / souvent les familles qui réussissent comme ça les grands guerriers ils sont souvent reconnus / car tu sais ça / les familles importantes tu vois le père veut lui montrer comme

260 Nic D *tu réussiras la prochaine fois* (rires)

261 Nic Y il est banni de son village il peut pas revenir

262 Flo comme il est gardien du troupeau

263 Ant il garde à l'écart

264 X il

265 Flo Sadia

266 Sad en fait euh pourquoi vous avez choisi euh ce père qu'il soit en colère

267 Flo je sais pas c'est le caractère

- 268 M c'est ce que François vient d'expliquer il pense que dans cette famille là le milieu dans lequel il vit Yakouba l'importance c'est le rôle des grandes familles qui se mesure à la réussite dans ce genre de situation
- 269 Sad oui parce que là enfin
- 270 Fra Laurie
- 271 Lau moi j'ai pitié de l'enfant à la place du père parce que en gros si le père était un guerrier je crois qu'il voulait que son fils soit comme lui quoi
- 272 Nic Y moi
- 273 Lau qu'il ait pas trop honte de son fils parce que euh il a passé///
- 274 M tu partages ce point de vue Franck ( ?)
- 275 Fra oui
- 276 Lau parce que c'est les anciennes méthodes
- 277 Nic Y et moi à la fin j'aurais bien aimé mettre que Yakouba fait ça pour des choses précises ou comme ça
- 278 Fra Tom
- 279 Tom bien euh si le père **le prend par l'épaule** ça c'est pas qu'il est vraiment en colère c'est qu'il veut dire (changement de voix) oh c'est pas grave mais comme il est quand même en colère il dit c'est pas grave *la prochaine fois tu pourras*
- 280 X il va pas le tuer
- 281 Tho si tu es obligé de garder le troupeau tu pourras quand même
- 282 M juste une remarque
- 283 Nic Y **si on tient par l'épaule** c'est pas si grave / on peut aussi être en colère **quand on tient l'épaule** mais si

Saynète PVP 8 le considère pas

Reprise dire colère

- 284 Fra Antoine
- 285 Ant bien je suis d'accord avec toi si ils disent à la fin qu'il est gardien d'un troupeau il pourra pas devenir un guerrier / il le dit / en fait il est pas rejeté par sa famille mais les autres **considèrent pas comme un grand** / quelqu'un qui peut faire des grandes choses on le
- 286 Fra **il est pas assez reconnu**
- 287 Ant voilà
- 288 Ken le papa (*rires*) sur ce papa / il va pas / puisqu'il est encore accepté il dort chez eux il va pas il va pas dire dégage
- 289 Fra le père je sais pas si tu as déjà été très très en colère mais quand tu es en colère tu dis tout ce qui te passe par la tête pour faire comprendre pour que comme parce que tu es très énervé après après
- 290 Ant là j'ai compris que vous vouliez carrément que Yakouba il s'en aille qu'il déménage
- 291 Nic Y parce qu'au tout début on a mis ce qui pouvait euh les plus ceux qui avaient l'âge de combattre et Yakouba en était un
- 292 M dernière intervention due Dukadjin
- 293 Don moi pour le pire je suis d'accord et pas d'accord d'accord /parce que quand t'envoie ton fils en a envie que y ait beaucoup plus de guerriers pour sauver un village et tout / on (*a*) envie qu'il y en ait beaucoup plus et pas d'accord parce quand il a ce caractère là c'est déjà qu'il reste plus ici même s'il voulait que les meilleurs restent et que les autres ///
- 294 M bon là on a
- Saynète PVP 9 se passer (reprise PL 11 l'histoire comprendre

295 Fra juste quelque chose quand on a fait le grand débat à chaque fois on a fait des questions où c'est ça et c'est ci et après on dit **il va se passer** ça et bon il faut savoir aussi que *c'est une histoire* donc faut accepter y a eu il dit des détails il se fait attaquer par les lions et bien faire **comprendre** euh peut-être que bon euh **ça s'est passé** comme ça mais pour pas chercher à trop relever comment ça **s'est passé peut-être pas** l'auteur a cherché mais comme ça faut pas

## Point de vue des guerriers 1 PVG1

### Saynète 1 PVG1-les autres enfants.

- 296 M merci bien je voudrais que tout le monde ait le même temps de parole et que chaque groupe ait / puisse profiter de ça aussi /// le dernier groupe alors **les guerriers les autres enfants qui sont des guerriers** les cahiers de groupe sont devant
- 297X c'est le mien
- 298Sad tu vas laisser le cahier à quelqu'un d'autre ah il y a deux groupes un groupe ici un groupe là en plus il y a deux groupes s'il vous plaît il faut que vous vous taisiez s'il vous plaît par respect pour vos camarades
- 299X le point de vue **des autres enfants qui sont devenus soldats**
- 300Léna **les autres enfants** le narguent et disent je sais pas / qu'il sait pas se battre c'est un trouillard ce n'est pas un vrai guerrier qu'il mérite pas car il n'a pas eu le courage de tuer un lion parce que non non parce que xxx **ils ne savent pas** la vérité
- 301Sea on a oublié déjà
- 302Sol en fait en fait
- 303Sea en fait ce que l'on veut dire alors
- 304M tu vas laisser parler Sol qui a commencé comme (?)
- 305Sol ce qu'on veut dire c'est que **les enfants ils savent pas pas** que c'est pour une bonne raison que euh en même temps ça a servi pour que il le tue pas le lion (*soufflement et haussement d'épaules de Sean qui se retourne et montre son dos*) alors qu'**ils savaient pas** pourquoi Yakouba ne l'avait pas tué
- 306Léo il l'aurait tué si jamais il n'avait pas eu ///

### Saynète 2 PVG1 trouillard ou poule mouillée

- 307Sol Sadah
- 308Sad te euh le langage que vous avez utilisé c'est comme comme un malentendu il est un peu bizarre par rapport à cette époque euh je crois pas que ils diraient **trouillard** ou poule mouillée ou comme ça
- 309Sea on aurait pu utiliser **un autre moyen** en fait
- 310X ce sont qu'un
- 311M qu'est-ce que vous répondez à ça (?)
- 312Sea bein que juste on sait pas quand est-ce que **ça** a été inventé ni rien
- 313X si ça se trouve

### saynète 3 PVG1 s'il avait pas eu autant de pitié

- 314M mais est-ce que tu peux redire ce que tu as dit juste avant vous écoutez ce que Léo a dit juste avant /// tu peux pas dire juste avant cette intervention bon (*Léo hausse les épaules*)
- 315XX oui
- 316M si tu as parlé
- 317Léo ah **s'il avait pas eu autant de pitié** pour le lion ///
- 318Sea c'est **ça la vérité** en fait
- 319Sol ils **en** savaient rien
- 320Sad **s'il avait pas eu de pitié**
- 321Léo il l'aurait tué

### Saynète 4 PVG1 tuer un lion

- 322Sea Clo
- 323Clo mais c'est quoi par rapport à l'histoire carrément par rapport aux guerriers ce que je ne trouve pas logique c'est que les guerriers pensent que qu'il n'aura pas le

courage même de **tuer un lion qu'il peut même pas tuer un lion** alors qu'en général **si on peut pas tuer un lion en général** c'est le lion qui est censé te manger

- 324X je sais pas  
325X' pas forcément  
326Sea non il est parti en courant il  
327X il peut faire  
328X' il peut ne pas le rencontrer aussi  
329M chut vous allez laisser finir de parler Chloé  
330Clo moi je trouve ça pas du tout logique **parce que** en général un lion ça pèse beaucoup plus qu'un humain c'est  
331Sea pas forcément  
332Clo c'est  
333Fra c'est une histoire  
334Sea faut pas chercher la logique  
335Clo bon si justement  
336M c'est Léo qui demande la parole et donc il l'a

Saynète 5 PVG1 peur et revenir sur ses pas

reprise s 2 **poule mouillée** ou **trouillard**

- 337Léo mais imagine que euh il y a deux kilomètres entre la vallée qu'il y a les lions et qu'il dit (*changement de voix*) oh **j'ai trop peur** bou **je reviens sur mes pas**  
338Tom ou alors il voit un lion et **il se sauve**  
339M mais je ne comprends pas ce que vous dites par rapport à l'intervention de Clo / ça vous semble justifier ce qu'elle dit ou pas  
340XX non non si oui  
341Don si le lion il a plus de jambe il va pas continuer il va arrêter par exemple je vois quelque chose qui est **dangereux** par exemple **je vais pas chercher à aller le voir** si là il le tue pas c'est vraiment une **poule mouillée** car il n'est même pas allé à a rencontre  
342X non  
343Swa sinon oui sinon oui ou **comme on l'a dit**  
344X' pour de la chance c'est de la chance  
345X Sarah (*fait non de la tête*) Thomas  
346Tom mais oui bon d'accord si Yakouba le tue pas mais après on euh le lion euh le lion s'il est blessé / à / la jambe comment va-t-il courir après tout ce qu'il voit que le lion va lui courir après que Yakouba va **s'enfuir** mais s'il est blessé le lion il pourra pas xxxx

Saynète 6 PVG1 le lendemain matin

reprise S 1 les autres enfants reprise **savoir /écrit**

- 347Sol mais euh xxx **le lendemain matin** le lion xxx  
348M Nicolas (*il se retourne puis discute avec Thomas*) Nicolas est-ce que tu dois intervenir directement pour répondre à Thomas (?)  
349Nic Y non  
350M bon merci  
351Sol c'est que **le lendemain matin** il peut être un peu rétabli donc il peut peut-être courir ou des choses comme ça  
352Sea mais eux **ils** le **savent** pas **les enfants** ils étaient pas à côté  
353M attends si tu veux poser une question  
354Sad oui mais on ne **sait** pas quand non plus  
355Sea non mais **c'est écrit**

- 356Fra non y a marqué que *c'est écrit*
- 357Sea **au petit matin**
- 358M on écoute François
- 359Fra *il y a écrit* (*changement de voix*) **au petit matin** / Yakouba ramassa sa lance / jeta un dernier regard sur le lion et xxx
- 360M donc est-ce qu'*on sait quelque chose par rapport aux questions* qu'on se posait (?)
- 361XX oui
- 362M oui (?)
- 363X que **le matin** il est encore blessé
- 364M qu'il ne s'est pas rétabli je vous remercie on change de groupe

## Point de vue des guerriers 2<sup>ème</sup> groupe PVG2

### Saynète 7 pas rester avec lui et guerrier

365 Zenia Yakouba n'a pas su tuer le lion il n'est pas devenu un grand guerrier il n'est pas il n'a pas eu les supports /// les humeurs (*elle regarde la maîtresse, personne dans son groupe ne réagit*)

366 M les honneurs (*Jenny prend le cahier et continue*)

367 Jenny les honneurs de / que nous avons eu il est devenu gardien de bœufs nous ne pouvons **pas rester avec lui** car ce n'est pas un soldat comme nous euh **un guerrier** comme nous (*changement de voix*) c'est tout (*des élèves du groupe précédent lèvent la main*)

368 M on va peut-être donner la parole aux autres

369 Zen Sea (*Zenia interroge un élève du groupe précédent*)

370 Sea moi je trouve que que c'est bien ce que vous avez dit parce que enfin on a pas pensé à ça nous c'est vrai qu'ils se vantent mais les gens vous l'avez dit là c'est pas un **vrai guerrier** donc il peut pas c'est comme si quand par exemple au collège par exemple il y a quelqu'un qui fait pas pareil que les autres qui fait qui fait par exemple qui joue à un jeu de bébé ou plus petit que si souvent ils vont **pas rester avec lui** donc en enfin j'trouve que ils ont eu une bonne idée

371XX Lauraie Antim Antim Laurie

372 M d'autres /

373 Lau j'trouve que c'est euh c'est pas un bon euh les enfants sont un peu égoïstes égoïstes de dire ça parce que quand même c'est pas très grave s'il a **pas été accepté** quand on fait **guerrier** c'est égoïste quand même

### saynète 8 pas venir pas aller et c'est

374 Sad bein en fait euh je pense pas qu'à cette époque **c'est pas** comme nous **tu viens pas avec nous** t'es enfin son métier en fait **c'est pas** un peu les métiers qui restent comme ça comme ça comme si

375 Nic D **c'est pas** forcément qu'ils veulent **pas aller vers lui**

376 Sad et puis aussi en fait

377Sea xxx ça dépend des endroits

378Et **c'est pareil** ils se disent ben oui il a pas eu le courage de tuer ce lion il a du s'enfuir (*changement de voix*) ils savent pas ce qui s'est passé là-bas ils se disent il a du s'enfuir ou quelque chose comme ça ça euh on va **pas rester avec lui** parce que euh sinon on va nous aussi on va nous prendre pour quelqu'un enfin quelqu'un de demeuré en fait (*changement de voix*) oui enfin **s'il reste avec eux** n'importe quoi

### Saynète 9 inversion thème saynète 8 aller avec eux

#### Reprise **guerrier** s 7 PVG2 **tuer le lion** s 4 PVG1

379Jen Antim

**380**Ant par contre je suis pas trop d'accord par rapport aux interventions avec c'est peut-être Yakouba qui veut **pas aller avec eux** parce que Yakouba je trouve pas ça justifié parce que euh il aimerait bien avoir euh il aimerait il l'a montré au début qu'il aimerait bien être guerrier et **être avec ses copains guerriers** je pense pas que lui s'ils **l'acceptent il irait bien vers eux**

381X mais là

382Ant non c'est plutôt eux qui lui disent (*changement de voix*) non lui il est gardien de bétail il a pas réussi à être guerrier il est pas assez bien pour nous bon voilà il s'abaisse pas à notre niveau \*



383Sad Don

384Don en fait je suis d'accord avec Antim mais euh si ça se trouve c'est Yakouba qui **veut pas y aller avec eux** mais euh euh en regardant **le lion qu'ils avaient tué** et tout peut-être qu'il a compris oui qu'ils l'ont fait et lui

Saynète 10 retour PVG2 sur qui veut /veut pas venir

385Sad et bien moi au contraire j'ai pensé comme ça je pense que c'est **eux qui veulent pas venir vers lui** parce que lui en fait lui je pense **qu'il voudrait pas venir vers eux** enfin **il voudrait bien mais** il se dit (changement de voix) oui ///

Saynète 11 moi je

386M mais voilà là on ne te demande pas ton point de vue en particulier privé on demande euh l'idée du groupe/ qui veut intervenir par rapport à ce qui a été dit encore par rapport ç /// y a ensuite des élèves qui ne sont pas intervenus du tout / est-ce qu'ils veulent prendre la parole pour dire des choses par rapport à ce travail qui a été fait entre ce que vous pensiez hier et ce qui vient de se passer / je parle pour ceux qui n'ont pas pris la parole / oui Anne-Laure

387Ann **moi j'ai trouvé** que c'était intéressant parce que euh on sent mieux ce qu'ils ont réfléchi

388M tu peux préciser un peu plus

389Ann ben **avant moi j'avais pas pensé** aux autres / aux guerriers et à

390M aux guerriers et

391Ann à Yakouba

392M oui Florence / Jenny / des choses à rajouter / Marjorie / non Léna / non Zenia (hausse les épaules)je vous remercie vous allez aller à vos places

## Étude des reprises au sein des différents points de vue

saynète	de-à	thème (s)	reprise de	procédés	relations	remarques
1.PVL 4	24-27	Le bétail	Pvl 3 pas tuer	Synonyme : le troupeau	Gardien du troupeau	Conséquence de l'attitude de Yakouba
2.PV Y 21	120-127	Moment et laisser quelque chose	Pvl 14 -16-4	Je te remercie je n'attaquerai plus le troupeau simulation	Fictionalisation : Faire parler le lion	+ explicitation analogique : c'est comme si
3.PVL 22	128-140	Si Y l'avait tué	Pvl 4-20- 2 inversé	Si alors , Si et puis, si + simulation Si lion mort troupeau mangé	Essais de causes et conséquences	Reprise de stratégie de pvl 21 Systématisation cause vers conséquence
4. PVY 2	147	Yakouba et les lions	Pvl 4	Reprise de pvl 21 Ils en ont besoin : les hommes	Retour sur ce qui a été dit Autre relation de dépendance	Propos qui va être ponctuellement occulté qui reviendra en PVY 7
5.PV Y 5	172-191	Il le sait déjà	Pvl 4 Pvl 16	Le bétail ne se fait plus attaquer Élaboration de scénario avec simulation	Essai de situation de ce moment par rapport au x événements du récit puis dans le livre	Trame axiologique déployée 2 fois en 182 et 188
6. PVY 6	192-202	Ça ne veut plus rien dire	Pvl 4	Que s'il ne tuerait plus : condition	limitation	En contradiction avec pvY 5 qui vient d'être établi
7. PVY 7	203-211	Ils-il	Pvl 4	Ajout de précision	Concurrence inférée lion-homme	Inférence capturée par M
8. PVP	235		2	Attribution de la garde d'un troupeau	Position d'exil	Futur envisagé
9. PVP	262		2	Statut de gardien avéré	Mise à l'écart pointée	présent
10. PVP	281		2			
11.PV P	285		2		Antinomie des 2 statuts	Désapprobation explicitée
12. Pv G 2	368		2	Il est devenu gardien de boeufs	Statuts opposés repris	Passé composé

## Étude des reprises dans le point de vue de Yakouba

saynète	de ... à	motif	lieu repris	nombre de fois
1. PVY	141 - 146	qui		
2. PVY	147	Yakouba et le lion / les lions		
3. PVY	148 - 167	comprendre		
4. PVY	168 - 171	Je		
5. PVY	172 - 191	Il le sait déjà	4. PVL1 13. b. PVL 2	3 3
6. PVY	192 - 202	Ça ne veut rien dire	4. PVL1	4
7. PVY	203 - 211	Ils les hommes les lions	4. b.PVL1	5

## Étude des reprises dans le point de vue du père de Yakouba

saynète	de ... à	motif	lieu repris	nombre de fois
1. PVP	212 - 217	Le père de Yakouba les guerriers		
2. PVP	218 - 231	Le point de vue du père		
3. PVP	232 - 235	Déshonneur (Poule mouillée) exilé	4. b. PVL1	6
4. PVP	236 - 238	Déçu		
5. PVP	239 - 243	En colère	3. PVP c	1
6. PVP	244 - 254	Dire et sévère	5. PVP 3. c. PVP	1 1
7. PVP	255 - 283	Main sur l'épaule	3. a. PVP 5. PVP	2 2
8. PVP	284 - 294	Le considère pas	5. PVP	3
9. PVP	295	Se passer	11. PVL1	1

## Étude des reprises dans les points de vue des guerriers

saynète	de ... à	motif	lieu repris	nombre de fois
1. PVG1	296 - 306	Les autres enfants (qui) Ils ne savent pas trouillard	3. PVP	3
2. PVG1	307 - 313	Trouillard ou poule mouillée	3. PVP	4
3. PVG1	314 - 321	S'il n'avait pas eu autant de pitié		
4. PVG1	322 - 336	Tuer un lion	Inverse de 3. PVL1	2
5. PVG1	337 - 346	Pour revenir sur ses pas	3. PVP	5
6. PVG1	347 - 364	Le lendemain matin	10. PVL1 (54 et 61) 1. PVG1	1 1
7. PVG 2	365 - 373	Pas rester avec lui Guerrier		
8. PVG 2	374 - 378	Pas venir / pas aller C'est		
9. PVG 2	379 - 384	Inverse de aller avec eux	7. PVG 2 4. PVL1	1 7
10. PVG 2	385	Qui veut / qui veut pas venir	8. PVG 2 9. PVG 2	
11. PVG 2	386 - 392	Moi je (+passé)		

## Étude des reprises-modifications

### Reprises -modifications autour de la lâcheté

saynète	de-à	thème (s)	reprise de	procédés	relations	remarques
16. PVL2	78 -94	Celui-ci n'était pas un lâche et sauver la vie		Rapport pas lâche et coeur pur Opposition  Définition de lâche	Relation de cause à conséquence négation	Contestation du jugement
18. PVL2	95 -110	Le lâche un lâche	16	Attribution en fonction d'une action s'en aller Attribution en fonction d'une action tuer	Qui s'en va et qui est lâche déplacement d'action	Ambiguïté entre il lion et il Yakouba
3. PVP	232 - 235	déshonneur		constat au passé opposition grand guerrier	une poule mouillée	qualification jugement de valeur
6. PVP	244 - 254	Dire et sévère	3 poule mouillée	Citation avec changement de voix Famille nulle	mise en cause de la formulation à l'époque Extension à la famille	Invalidation contextuelle scénarisé
7. PVP	255- 283	main sur l'épaule	3 déshonneur	Accentuation (vraiment)	Avec la reconnaissance sociale et la réussite	Mise en relation avec le statut social
1. PVG1	296 - 306	Les autres enfants, ils savent pas	6.PVP	Trouillard	synonyme	Analogie basée sur le sens
2. PVG1	307-313	trouillard ou poule mouillée	Pvp 6	analogie avec un malentendu	Mise en relation des deux expressions jugées inadéquates	
4. PVG1	322- 336	Tuer le lion		pas eu le courage de	Annulation de question	vérité générale
5. PVG1	337-346	Peur de revenir sur ses pas	3.PVP	Scénario mimé, vocalisé exemple	Connotation au danger	cause conséquence évitement évoqué
7. PVG2	365 - 373	Pas rester avec lui, guerrier	4.PVG1	pas eu les honneurs  Pas été accepté pas eu le courage, s'enfuir	Prolongement 3.PVP comparaison / initiés Capacitation ratée Scénario fictionnalisé	Opposition de statuts  Jugement (égoïste)
9.PVG2	379- 385	Qui veut/veut pas venir	8 inversé	Il a pas réussi à	explicitation	Jugement valeur suit

**Tableau 13 suivi des reprises modifications autour du bétail**

saynète	de-à	motif (s)	reprise de	procédés	relations	remarques
1.PVL 4	24-27	Le bétail	Pvl 3 pas tuer	Synonyme : le troupeau	Gardien du troupeau	Conséquence de l'attitude de Yakouba
2.PVL 21	120-127	Moment et laisser quelque chose	Pvl 14 -16-4	Je te remercie je n'attaquerai plus le troupeau simulation	Fictionalisation : Faire parler le lion	+ explicitation analogique : c'est comme si
3.PVL 22	128-140	Si Y l'avait tué	Pvl 4-20- 2 inversé	Si alors , Si et puis, si + simulation Si lion mort troupeau mangé	Essais de causes et conséquences	Reprise de stratégie de pvl 21 Systématisation cause vers conséquence
4. PVY 2	147	Yakouba et les lions	Pvl 4	Reprise de pvl 21 Ils en ont besoin : les hommes	Retour sur ce qui a été dit Autre relation de dépendance	Propos qui va être ponctuellement occulté qui reviendra en PVY 7
5.PVY 5	172-191	Il le sait déjà	Pvl 4 Pvl 16	Le bétail ne se fait plus attaquer Élaboration de scénario avec simulation	Essai de situation de ce moment par rapport au x événements du récit puis dans le livre	Trame axiologique déployée 2 fois en 182 et 188
6. PVY 6	192-202	Ça ne veut plus rien dire	Pvl 4	Que s'il ne tuerait plus : condition	limitation	En contradiction avec pvY 5 qui vient d'être établi
7. PVY 7	203-211	Ils-il	Pvl 4	Ajout de précision	Concurrence inférée lion-homme	Inférence capturée par M

**Tableau 14 Manifestations de hiatus sur 376 échanges**

lieu	modification	par	suite donnée
23	Contradiction apparente entre deux conséquences pour une même cause	Antony qu'il lève lui-même en 72	élucidation par les élèves
54	Confusion il le lion Yakouba	Solveig	relance de M
65	Incompréhension des faits repris en 67	Sadia	explicitation par Clotilde et Antony
80	Restriction ou modulation ? Reprise en 84	Nasser	non explicité
106	Ambiguïté lui	X'	relance du m élucidation par les élèves
115	Confusion lexicale	Kent	rectifié par X
147	Contradiction apparente entre deux conséquences pour une même cause	Tom	Résolution partielle par imposition du M en 209
148	Incompréhension (de formulation) Reprise par Tom en 159	Sadia	explicitation par les élèves et résolution en 168 par Marjorie sur demande de M
182 ?	Sur-interprétation ?	Tom	Explicitation par les élèves et preuve en 188
193	Incohérence pointée	Sadia	relance de M
219	Incompatibilité de deux propositions contraires	Franck	explicitation par les élèves et résolution en 225
323	Incompatibilité de convocation de deux registres Reprise en 330	Clotilde	Reprise par M mis non résolue

### Tableau 15 Stratégies énonciatives (résolution potentielle)

Nous émettons des réserves sur ces traitements, l'investigation n'étant pas faite en continu. Cependant, nous attestons de la prise en compte du corpus entier pour statuer.

Une autre difficulté provient de la lecture d'un texte écrit (en 23 et 49, les indices contextuels langagiers n'étant peut-être pas les mêmes).

échange n°	texte	composante	analyse
23 Ant Texte lu	j'ai je lui ai dit/ je lui ai dit si tu me tues pas tu auras aucune gloire mais si tu ne me tues pas tu auras le coeur pur// il pense ça le lion qu'il a bien fait de pas le tuer	Portée pratique ? thèse mis en commun portée pratique inférence rappelée	Contenus, nég Contenus, dialogu e Contenus , négoci Contenus, dialo
39 Ant	le lion lui a dit je crois qu'on a oublié un paragraphe là parce qu'il lui a dit de pas / si tu le tues comme dans l'histoire s'il le tue il aura la gloire de de au lieu de / aux yeux de ses frères/ et soeurs mais <u>il sera pas convaincu lui même au fond lui</u> alors que s'il le tue pas et bé <u>il sera au moins convaincu</u> qu'il a fait un bon acte / pas pour les autres (K et A. ensemble)	Référence Portée pratique Référence Thèse mise en commun Argumentation plus contrainte Inférence contrôlée Argum. plus contrainte	Formes, discuss. Contenus, négocia Formes, discuss Formes, dialogue Contenus, dialogu Formes, dialogue
49 Flo Texte lu	comme tu peux le voir je suis blessé / j'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce/ tu n'auras aucun mal à venir à bout de mes forces / soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères / soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi mais banni /tu le seras par tes pairs par tes pairs tu as toute la nuit pour réfléchir	Citation du texte connu Référence et argument	Formes, discuss
72 Ant	qui fait réfléchir sur le geste de Yakouba sur le lion ou / soit il le tue soit il le tue pas	référence inférence rappelée Portée pratique compromis	Formes, discuss Contenus, dialo Contenu, négoc Contenu négoc
78 Léo	bé Yakouba euh lui a pas sauvé la vie <u>il lui a laissé la vie</u>	Stratégie marge étroite ou objet unique ?	Contenus, nég ou dial ?
84 Nad	<u>si il lui a un peu sauvé la vie</u> c'est comme si toi tu vas te faire tuer mais tu vas pas dire (changement de voix) ah <u>tu me sauves pas la vie</u> (changement de voix) hein ( ?)	stratégie marge étroite Portée pratique Démonstration de force Portée pratique	Contenus, négoci Contenu négoci Finalités, négoci Contenus, négoci
111 Ken	comme comme le dit le lion comme a dit le lion soit tu me tues et tu n'auras aucune gloire euh ou alors euh tu ne me tues pas euh et tu auras de la gloire à tes yeux	Inférence rappelée Référence Référence Argumentation plus contrainte	Contenus, dialo Formes, discuss Formes, discuss Formes, dialo
115 Ken	il aura pas de gloire aux yeux des autres mais il sera béni * (banni)	Requête de confirmation Objet unique	Déroulement, dial Contenus, dia

26 stratégies 14 sollicitations de contenus, 7 dialogues, dont 4 contenus et dialogues.



## Analyse des productions écrites : les points de vue envisagés

Tableau 16-Récapitulatif des conflits de valeurs

Éléments analysés	Élèves	
Enjeu énonciatif en je constant	NY-NT-EY-FS-SE-AG-SF-ND-ZM- LB-LC-MD- JB-	13
début	TH-	1
milieu	AR-TP-FC-SS-VG-CG-AL-	7
Je mais pas pour Yakouba	TH début-FC-	2
Fin -point de vue personnel	AR-	1
Monde reconstruit	NY-NT-AR-TH-FC-SS-KP-FS-SE-AG-SF-ND-VG-AL-MD-JB	16
Point de vue non exclusif	NY-EY-MD-	3
Convocation du texte	NT-KP-VG-CG-LC*	5
Genre intégré dans le récit	NT- dialogue rapporté avec le lion FC-récit en je avec dialogue intégré KP dialogue cité SF-ND- VG- ZM- AL- suite imaginaire	8
Jugement de principe, pas de contenu	LC lion qui parle-	1
Confrontation à la réalité	NY-AR-FC-KP-EY- FS- SE-AG-ND-AL-MD-	11
Appréciations Modalisations Ne peut se limiter	NY un peu gêné, réellement- TH bien fait, content de moi- EY de toute façon, je suis sûr, c'est déjà pas mal, je n'aime pas beaucoup, c'est faux- FS même chose mais SE au moins, content, cruel, crime, peut-être que- AG le pour et le contre le mieux-SF une vie vaut plus cher ...ND je n'aurais pas eu 36 000 solutions VG valeureux gentil- ZM content, méchant- LB je n'hésiterai pas, pas très grave, pas gentil-LC gentil heureux	12
Prise en compte d'autres points de vue	NYg- EY g groupe p ARgtribu- TP tribu- KP tribu- FS tt le monde, p- SE l g tt le monde- AG les autres SF f, amis-ZM g,p,f- CG ? g- MD t	11 ou 12
Interprétation	SS Gardien de bétail comme une des conséquences possibles KP implicite fin-	2
Explication	NT lâche, chef de la tribu des boeufs- AR lion blessé, lâche TP banni-TH pas tuer, bétail- FC laisser la vie, gloire, blessé SS mais rejeté / symétrie KP car soit tuer gloire grandi comme /sym EY au moins- SE juste pour, mais alors que et alors que, car AG et car que- CG car et que LB car si, car qui, mais sinon et que LC parce que -MD car et, même si quand même, car que, et par rapport à JB car et que et et que, mais	15

Éléments analysés	Élèves	
Argumentation	NY 2 pour, infinitive, 2 qui- NT qu' 2 si-SS 2 si 2 pour mais KP si et que comme mais si qu' EY même si, mais, en plus FS mais pour que, mais, et comme 5 et pour SE car et mais AG que à condition que car, car si et ND pour mais que alors sans CG même si -AL car 2 or car parce que car, pour parce que	11
Conflit de valeurs	NY- AR-FC mais-SS- AG- JB-	6
Non cohérence	Dans les arguments ou explications : NT-AR-TP- TH il pour lion à convaincre SS 2 points de vue incompatibles ZM frères gardent le bétail CG polyphonie énonciative	7

### Analyse des productions écrites caractérisation des 6 plus petits locuteurs

Oral		PdV	contexte	texte	explicite	argument	fiction ou réalité
3	Mar	2	x			xx conflit	ré
3	Nic	1	x		xxx	x conflit	fi + réé
2	Led			x	x	x	confusion
2	Za°	2	x				fict*éé
1	Jen	1	x			x conflit	ré
1	An*	2	x		x	xx*	
0	Ti*	2	*			x	ré
0	Al	2	x		x	x	fict

\*contradictions

## Comparaison de productions parmi ces 6 plus petits locuteurs

Nic

Annie

**Tableau comparatif des productions écrites des tensions non résolues**

	contradiction	fictionnalisation	procédés	fiche
Tom	/ bétail	condition	contrat explicite	?
Clotilde	pas (tuer, pitié)	scénario réaliste	contextualisa.	+
Annie	PdV Yakouba ?	reprise récit	évocation	++
Solveig	PdV Yakouba ?	révolte lions souffrance lion	conséquences	-
Timothé	PdV Yakouba ?	souffrance lion	évoc. subst Y+	++
Nadir	récit	chef boeufs	évocation	+
Zenia	avec le récit	vengeance	accumulation	+

## Comparaison des productions présentant des tensions

Léda

Thimoté

## ANNEXES 9 DIFFÉRENTS CORPORA CUMULÉS

Manifestations de hiatus au sein des différents corpus

**Tableau 1 Compilation des manifestations de hiatus des différents corpus**

corpus	quantité	lieux	modification	par	suite donnée
C. A1.1 126 échanges	2	18-19 60-61 71 78	glissement spécification reprise 61 reprise 61	M XX X1	reprise comme invalidante non explicitée non explicitée
C. A1.2 143 échanges	2	14 15-16	irruption poursuite	Brice X	Reprise provocation ?
C. A3.1 219 échanges	5	79-80°  94-101  167°  173° 280	incohérence temporelle glissement  incohérence temporelle glissement pointage	Sou- Océ Int  Sou- Océ Océ-M M	pas encore fait- on va le faire parler -chuchoter/bavarder toutes les une fois actions enfants de service clôture
C. A3.2	0				
C A3.4 731 échanges	4	26° 284  395°  566	sensation irruption homophone détournement sens propre/figuré	Eti Anth  Eti  Man	repris par Ant fou-rire provoqué  non explicité  repris par Ant
A3.6 409 échanges.	3	251° 281°  294-296 °	irruption erreur lexicale dire/ écrire extension	Cor Dav  C o r - Dav	non explicité extension sur l'espagnol restriction
C. 4 Clé Cl. 17 éch	1	6	d e m a n d e d'extension	Ant	arrêt des échanges
C. 4 Gc 28 échanges	1	26	sens propre/figuré	Ale	invalidation
C. A5 152 échan. 48 en apparté	5	1  12-13  32 89° 94°	oubli  irruption  irruption reprise 12 reprise 12	M  Sou Ma Da Sou	réparation immédiate parasitage du sujet en 16 Se se présente, reprise, invalidé ibid.12-13

corpus	quantité	lieux	modification	par	suite donnée
A6.1 146 échanges	6	8° 18° 19 39° 59-60 ° 123 °	incohérence temporelle incohérence pointée irruption irruption incohérence temporelle Incohérence temporelle	Sa Sa Sa Ant Emi- Sa Sa	réparation proposée Ant reprise par M en 21 invalidation physique par Pi réparation par XX non explicité réparation collective reprise et relancée par M
C. A7.M 175 échanges	1	56 - 59	erreur lexicale	Mi	correction de l'intervenante
C. A7.2 CI. 64 échanges	1	54	irruption	Rom	reprise de M en vain sur 5 éc
C.7.P au 114 échanges	1	2	confusion sens privé/public	Shi	signalé en 3 par Pauline repris en 71 et 77 par M
C. 7.4 264 échan.	4	53 73-74 104 190°	contradiction glissement Supposition r e m i s e e n question	Pauli Cla-M Alvin Rom	réparation dans l'échange entendre-comprendre repris jusqu'en 107 repris par M jusqu'en 206
C. 8 392 échanges	20	28° 36 54 65-67° 79-80 106 115 148° 182° 193° 219 257° 293 295° 308° 323 331 346 354° 374° 386	contradiction reprise confusion contradiction contradiction confusion erreur lexicale contradiction interprétation abusive perte de sens contradiction minoration contradiction con. rapport au réel erreur lexic. relevée con. raport au réel contradiction absence d'info indétermination contradiction	Sean Emilie Sol Sadia N i c Nass X* Ken Sadia Tom Sadia Franck Nic Don Franck Sadia Chlo Sean Tom Sadia Sadia M	résolution dans la suite explication détournée levée par 55 signalée, résolution partielle Chlo résolution ambiguïté levée rectifié en 116 rectifié en 168 rectifié en 183 par Sean poursuite de 182 en 206 résolution en 225 par Sadia résolution en 259 par Franck résolution partielle 295 par Fr non résolue Révoqué Opposition à Chlo explicitation constat et justification occultation opposition /objectif



**Tableau 2. Essai de caractérisation des oraux convoqués**

caractéristiques	Oral semi-dirigé	Oral d'apprentissage	Oral élève énonciateur privilégié
Nombre d'échanges	important	important variable selon portion retenue	très court A.4 à plus long si partenaires "facilitateurs" en A7
Alternance des échanges	rapide	durée M > durée E valeur du silence A.7	durée M < durée E
Longueur des échanges	courte	variable pour M comme pour E	reprise de M en A.7
Intervention de l'adulte	comme lanceur	comme gestionnaire A.1.1, A.6, A.7, A.8 comme lanceur A.5, A.8 comme médiateur A.1.2, A.7, A.8	comme gestionnaire A.4 comme lanceur A.7
Rapport aux contenus disciplinaires	convoqués à titre d'exemple	convoqués comme à acquérir (A1) comme à utiliser (A8)	moins apparents conçus comme ponts disciplinaires ?

**Tableau 3 Compilation de hiatus selon différentes situations orales**

Critères des oraux	semi-dirigés	d'apprentissage	Élèves à statut énonciatif différencié
Références	Corpus 3	Corpus 1.1 et 1.2 Corpus 5 Corpus 6. Corpus 7.2 Corpus 7.4 *	Corpus 4. Clé et GiC Corpus 7.Mi Corpus 7. Fab
Quantité d'échanges	1 593	892	334
Qtté de manifestations de hiatus	12	20	4
Rapport de qtté d'échanges / hiatus		X 1.785874	X 4,79461
Nombre d'hiatus à comparer	12	35,71	19,17844

\* corpus A. 8 non comptabilisé

**Tableau 4 Différenciation des hiatus ramenés à des échanges comparables**

oraux / hiatus	semi-dirigés	d'apprentissage	Rapport	Enonciateurs à statut partic.	Rapport	total réel
irruption	3	9	~ 16,08			12
incohérence temporelle	2	3	~ 5,36			5
sens figuré/ propre	2			2	~ 9,49	4
glissement	2	2	~ 3,57			4
erreur lexicale	1			1	~ 4,79	2
pointage	1	1	~ 1,79			2
extension	1			1	~ 4,79	2
contradiction		2	~ 3,57			2
détournement	1					1
remise en question		1	~ 1,79			1
oubli		1	~ 1,79			1
spécification		1	~ 1,79			1
<b>totaux</b>	<b>12</b>	<b>20</b>		<b>4</b>		<b>36</b>

## Croisement des enjeux de l'activité scolaire et des manifestations des discours

Enjeux de l'activité scolaire	des discours
<i>relative à son déroulement</i> plus ou moins contrainte nécessaire d'attribuer des intentions communication interrogée	discours personnel / discours public
	discours porteur de valeurs
<i>relative à la cohérence situationnelle</i> sollicite l'interprétation en relation avec les contenus disciplinaires le contexte référentiel n'est pas suffisant objet épistémique sollicité la négociation et la transaction sont présentes univers fictionnels présents	objet du discours
	discours pas indépendant des mises en forme
	mouvement discursif
<i>relative aux outils ou moyens utilisés</i> la description y participe description et argumentation liées argumentation en cours univers fictionnels présents la négociation et la transaction sont présentes certains passages fonctionnent comme des mises à l'épreuve	objets du discours
	mouvement discursif
<i>relative au travail notionnel</i> lieu de l'expérience esthétique technique sociale du sentiment subjectivation du je pour un je objectivé sollicite l'interprétation la négociation et la transaction sont présentes univers fictionnels présents	objets du discours
	mouvement discursif

