



**HAL**  
open science

## De quelques incidences de la diachronie dans l'étude de l'interaction enfant / enfant en situation d'écriture collective sur ordinateur

Marie-Christine Pouder

### ► To cite this version:

Marie-Christine Pouder. De quelques incidences de la diachronie dans l'étude de l'interaction enfant / enfant en situation d'écriture collective sur ordinateur. Des Savoir-faire communicationnels, 1995, Aix-en-Provence, France. p.331-344. hal-00113188

**HAL Id: hal-00113188**

**<https://hal.science/hal-00113188>**

Submitted on 11 Nov 2006

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

(331)

**DE QUELQUES INCIDENCES DE LA DIACHRONIE DANS L'ÉTUDE DE  
L'INTERACTION ENFANT/ENFANT EN SITUATION D'ÉCRITURE  
COLLECTIVE  
SUR ORDINATEUR.**

Marie-Christine POUDER

URA 1031-CNRS, Université de Paris V

1995, in Des Savoir-faire communicationnels, sous la direction de D.Véronique et R.Vion (eds), Publications de l'Université de Provence.

Pour le psycholinguiste, l'intérêt est grand d'observer des enfants en situation d'écriture collective et les stratégies élaborées dans divers groupes mobilisant verbalement capacités métalinguistiques et métadiscursives. Cette observation est complémentaire de l'étude des traces laissées par l'écriture, brouillons, ratures, genèses de textes ; elle isole certaines difficultés rencontrées par les élèves et les raisonnements qu'ils mettent en oeuvre pour les résoudre.

Ce n'est bien sûr qu'une approche très asymptotique du raisonnement que pourrait mener un élève isolé. Il n'est d'ailleurs pas prouvé que ce raisonnement accède totalement à la conscience, qu'il relève du verbal et a fortiori de ce qu'on appelle un fonctionnement "méta". Et de même que la consigne, pour un scripteur solitaire de verbaliser verbalement ses opérations d'écriture n'approche que de loin une stratégie "plus naturelle", de même la consigne d'écrire à deux favorise sans doute une verbalisation mais celle-ci doit passer par les fourches caudines du dialogue, de l'interaction avec l'autre, à tous les sens du terme.

**Interactions entre enfants autour de l'ordinateur**

Nous nous sommes depuis trois ans préoccupée des problèmes d'écriture posés par des élèves de CM2 écrivant à l'ordinateur, des lieux où s'opéraient les choix lexicaux, les modalisations, les focus d'hésitation (anaphores, répétitions..), de leurs intérêts sémantiques et orthographiques ; nous nous intéressons maintenant plus précisément au cadre interactif au sein duquel nous pouvons les mettre en évidence. En effet, lors d'une première observation, nous avons remarqué combien la coloration thymique et pragmatique coopérative ou conflictuelle dans les groupes fonctionnait comme organisateur dominant de l'interaction. Nous notions alors :

"Les dyades consensuelles (deux) se signalent par le caractère démocratique de leur fonctionnement, le texte créé, l'étant à partir de séquences de recherche, de justification,

d'argumentation et d'évaluation qui aboutissent à un choix réciproquement admis selon des figures, du consensus. Il y a bien sûr certains moments de conflits, principalement au moment d'établir des tours de rôle d'écriture à l'ordinateur, mais la tonalité

(332)

générale des échanges reste consensuelle.

A l'opposé, deux groupes sont en conflit, larvé dans un cas, ouvert et permanent à tous les niveaux pour l'autre (création de texte, tour de rôle, écriture sur ordinateur)... les enfants de ce groupe semblent n'avoir aucune possibilité de dialectiser les conflits, de les mettre en mots, de soutenir leur point de vue, la violence du ton et des gestes tenant lieu d'arguments de fait".

Ces conflits entre enfants, tellement prégnants qu'ils les empêchent de suivre une consigne ou qui monopolisent leur énergie et leur temps apparemment en dehors de l'accomplissement réel de la tâche, sont en partie occultés dans une observation superficielle (jeux ? bavardages ?) ; les propos sont souvent sourds, chuchotés, tendus et ne produisent pas forcément des esclandres très spectaculaires alors que l'enregistrement porte témoignage de la vigueur de la dispute (à tel point que certains enfants ont même arrêté le magnétophone, fait exceptionnel en vingt ans d'enregistrements !). Les traces écrites ne laissent également que partiellement paraître des traces du conflit ; un texte plus banal qu'attendu, deux textes au lieu d'un, un texte dont on ne peut savoir qu'un seul des partenaires en est l'auteur...

Nous avons déjà remarqué en 1978 dans un travail portant sur les dialogues entre enfants de cinq ans (grande section de maternelle) combien certains enfants de cet âge peinaient à créer en commun un dessin en dehors de l'étayage de l'adulte.

"Les contraintes portant sur les contenus à transmettre sont minimales (faire ensemble un dessin qui raconte une histoire.). Dans ces conditions la relation des enfants entre eux prend un poids particulier et induit des configurations de rivalité, d'opposition, d'assentiment, de mimétisme entre les deux interlocuteurs... Les représentations qui situent les interlocuteurs l'un par rapport à l'autre opèrent un remaniement dialectique d'assentiment ou d'opposition. Ces rapports, à la limite imaginaires, modèlent l'ensemble des dialogues. Lorsque ce rapport est d'opposition, il se traduit par de nombreuses négations, des interdictions, des contraires lexicaux ou des intensifs" .

Ces caractéristiques nous semblent moins évidentes lorsqu'il est question d'adultes effectuant un travail commun (étudiants en langue vivante, stages d'informatique, ateliers d'écriture...) ;

l'adulte a, semble-t-il, appris à gérer de telles situations en évitant un conflit trop direct, ou tout au moins ces adultes-là, impliqués dans ces situations dont on peut dire qu'elles ne touchent pas toute la population....alors que tous les élèves d'une classe devront travailler en groupe si le maître le demande.

Nous savons également que les enfants peuvent avoir entre eux, sans régulation de l'adulte des comportements d'étayage et de tutelle; ainsi en petite section de maternelles certains enfants peuvent aider leurs petits

(333)

camarades moins "avancés" à regarder et commenter un livre, à jouer aux cartes, à jouer à la dinette, presque à la manière d'un adulte; il en est de même de frères et soeurs plus âgés vis-à-vis d'un plus jeune, d'anciens internes par rapport à un nouvel arrivant....etc. Le conflit n'est donc pas intrinsèque à l'interaction entre enfants. Néanmoins nous observons que la coopération à long terme, non gérée par l'adulte, est encore difficile pour des élèves de CM2.

C'est en relation avec ces éléments que nous présenterons quelques considérations à propos d'interactions entre enfants dans un cadre périscolaire.

Les enfants en question, de 10 à 12 ans environ, travaillent dans un atelier informatique de la ville de Paris (PLJ), sur leur temps scolaire ; ils sont initiés à un traitement de texte (WRITE) et à un logiciel graphique (environnement windows) sur ordinateurs compatibles IBM.

Ils résident dans le 7<sup>o</sup> arrondissement et appartiennent à des milieux socio-culturels dits favorisés ; les parents sont médecin, avocat, professeur d'université, banquier, journaliste, mannequin, commerçant.... Les enfants sont à deux par poste de travail et ils occupent sept postes ; pour l'occasion ils doivent écrire en commun un texte assez long avec le traitement de texte et l'illustrer avec le logiciel graphique.

Nous n'insisterons pas ici sur les problèmes d'écriture que se posent les enfants mais sur les aléas de la gestion de l'interaction.

### **Constitution et pérennité de la dyade : écrire seul, écrire à deux, affinités? affrontements?**

Les enfants se sont tous regroupés entre filles ou entre garçons, une fillette a tenu à rester seule. Ceci ne parait pas a priori avoir un très grand rapport avec la tâche d'écriture ; néanmoins lors des discussions que les enfants ont entre eux dans des moments de détente, ce ne sont pas les mêmes thèmes qui sont abordés : vie familiale, feuilletons de télévision, vedettes,

troc, chansons, pour les fille ; sport, vie scolaire, informations, reportages, films, pour les garçons, ce qui rejoint souvent les éléments constitutifs des textes écrits par les groupes (héroïne de feuilleton, bon élève, héros sportif....). Des thèmes regroupent les dyades, l'école, la télévision, les vacances.

Ainsi avant tout travail effectif les enfants semblent aller préférentiellement vers de "l'univers partagé", vers une sorte de connivence qui les entraîne peut-être d'avantage vers des stéréotypes et des banalisations. Nous verrons pourtant en suivant plus précisément une dyade de garçons que l'implicite n'est pas toujours partagé, même entre pairs, même entre garçons.

334

La tâche imposée réclamant la stabilité du groupe sur plusieurs mois ceci s'est avéré difficile pour un grand nombre. Le changement de partenaire a été demandé explicitement dès la première séance par une enfant, et refusé par l'adulte ; un concours de circonstances (accident de la partenaire) a permis à l'élève de travailler seule.

Les autres enfants n'ont pas demandé au maître ou à l'animatrice à changer de partenaire mais le dialogue enregistré nous montre que ce ne fut pas toujours facile pour eux de rester ensemble.

Ainsi V. parlant à sa voisine de poste, seule pendant cette séance:

*V: t'es toute seule aujourd'hui!*

*E : oui!*

*V: ben t'as du bol toi!*

Au fil des séances l'attitude de leurs partenaires est parfois telle que certains apprécieraient sans doute un changement :

*A : ben arrête ! et voilà ! tu fais des conneries ! ... arrête! et voilà ! ben j'arrête de travailler avec toi!*

*V : ben j'sais c'qu'i faut faire là !... j'suis pas bête dans l'seau!*

*A : j' te supporte plus !*

*V : ben j'm'en fous, euh.. tu vas pas m'mordre! on a toute la séance pour le faire.*

Sans doute l'altercation a-t-elle un côté ludique, mais pour V. comme pour A. ces mots ne sont pas lancés à la légère ; l'écoute et l'analyse de plusieurs séances de travail nous montrent les efforts qu'ils font pour continuer à travailler avec des partenaires qui tiennent peu ou pas compte de leurs rythmes et de leurs points de vue.

L'absence d'un partenaire lors d'une séance n'est pas facilement rattrapable du moins en ce qui concerne l'écriture pour laquelle la transaction et la discussion sont nécessaires ; l'absence à

une séance d'entraînement au logiciel graphique est mieux tolérée, le dessin fait par l'élève présent est en général accepté, même s'il est parfois modifié.

J. a été absente ; depuis deux séances elle n'écrit pratiquement plus,

*J : tu t'arrêtes là et puis après c'est moi!*

*E : mais non! j'termine mon histoire!*

*J : mais t'as fait toute l'histoire entière! j'ai rien fait!*

*E : ben l'aut' jour, j't'ai d'mandé si tu voulais taper ! j't'ai donné la console de l'ordinateur.. et tu es restée en train d'faire comme ça toute la journée ! qu'est ce que tu veux !*

(335)

Le texte écrit collectivement par les groupes est très généralement qualifié de "notre texte" ou "notre petite histoire" ; le fait qu'il soit ici devenu "mon histoire", l'histoire d'une seule, ne facilite pas la coopération et va entraîner avec il est vrai d'autres facteurs que nous ne pouvons détailler ici une désaffection totale de la partenaire dans une dyade pourtant très coopérative en début d'année. A la suite de cela, J. va provoquer sa partenaire, la harceler et provoquer des réactions d'exaspération.

*E : t'es folle ! mais tu m'craches dessus !*

*J : pauv'chou !*

*E : je te tuerai !.....*

*E : j'te jure, Julie, tu énerverais la terre entière ! y'a une claque qui va s'envoler !*

*J : et j'te la rendrai !.....*

*E : eh! Elodie! t'aurais pas un marteau sur toi ?*

*E : non, pourquoi ?*

*E : pour l'assommer !*

Même si là aussi le ton est en partie ironique et si la joute verbale reste encore parodique du véritable combat, face à l'ordinateur les enfants sont parfois proches d'en arriver aux mains. Certains enfants sont capables de se relever d'une telle situation, d'autres s'en accommodent ; J., elle, tombera dans un véritable marasme, se balançant, muette sur sa chaise.

Même une absence temporaire au cours d'une séance peut provoquer une réaction :

*V : quand nous arrivâmes à l'agence de maintenance (il se lève et s'absente)*

*A : (continue le texte à son idée) j'étais terrifié en voyant mon ordinateur avec tous les circuits terrifié de voir mon ordinateur avec les circuits endommagés.*

V : revient à sa place) pourquoi t'as fait ça sans moi! on avait dit pas ça!

A : moi, j'l'avais pensé !

V : attends! pourquoi tu m'as pas demandé mon avis? allez! on efface tout ça ! on efface toute cette nullité! j'étais terrifié point d'exclamation !

Pour ces enfants, écrire à deux revient à affronter en permanence des points de vue, véritables parties d'eux-mêmes, à les discuter d'une manière souvent peu argumentée. Dans ces cas la discussion ne reflète plus uniquement un processus d'élaboration intérieur, un analogon dialogique, mais elle devient métaphore de l'affrontement.

(336)

### **Dyade / monade ?**

Néanmoins, alors même que les partenaires de la dyade s'interpellent parfois avec violence, ils forment par rapport à l'extérieur une entité souvent jalousement refermée qui ne s'entr'ouvre qu'à de rares occasions (fin de séance, problèmes de réseau, informations ponctuelles, quelques pauses).

La relation aux autres dyades est vécue dans un climat de compétition et d'opposition.

"C'est nul leur texte !", dit A. à son partenaire du texte de ses voisins (il ne dirait pas la même chose face à eux) ; du texte à l'écriture duquel il a pourtant peu collaboré, il dira : "Voici la fin de notre super-hyper texte signé par A. et par J.O. !"

Le texte est la "chose" du groupe et gare à celui qui le critique du dehors.

Dans certains cas l'aide au voisin est refusée: "ne l'aide pas! ne l'aide pas !", dit V. à son partenaire.

Il s'agit de faire plus vite, mieux et davantage que les groupes voisins.

### **La gestion de la tâche:**

Dans une observation précédente nous avons vu que le fait pour les enfants de préparer des textes à l'avance sur des brouillons assimilait l'ordinateur à une machine à écrire et qu'ils n'utilisaient guère les fonctions du traitement de texte. Dans la situation dont il est question ici, les enfants écrivent directement sur l'ordinateur et ils doivent gérer à la fois la conception du texte, son écriture, sa présentation et sa modification.

Bien que l'ordinateur soit pour ces enfants un objet familier (80% des familles en possèdent), il est aussi un objet de compétition ; les moments les plus tendus des interactions concernent la gestion des tours de rôle d'écriture.

On peut noter qu'aucune loi n'a été donnée par l'animatrice:

*A : Ah ! vous vous débrouillez entre vous ; vous faites chacun une ligne ou un paragraphe, comme vous voulez !*

Effectivement dans un groupe, deux fillettes écrivent d'abord un mot chacune à son tour ; plus tard elles s'accorderont des segments plus longs mais cela ne dépassera jamais la phrase ; d'autres élèves s'accordent une phrase... mais oublient d'alterner les rôles. Le plus souvent les tours se négocient rudement.

*J : A. , tu mets à la vitesse supérieure, s'il te plaît ! t'es nul, tu sais même pas écrire!*

(337)

*A : eh toi, l'grand con à la noix! tu t'calmes! ...*

*J : tu m 'laisses faire le texte! t'as fait tout ça ! sinon j'vais l'dire à Catherine! Catherine elle a fait tout l'texte et elle veut pas m 'laisser faire.*

En diachronie nous assistons à des évolutions qui vont parfois de la civilité à l'exaspération ou du duel à la compréhension.

### **Histoire d'une dyade :**

Nous évoquerons rapidement quelques étapes de l'évolution de l'interaction à l'intérieur d'une dyade au cours de six séances enregistrées (sur une douzaine effectives) consacrées à trois tâches : écriture avec traitement de texte, dessin avec logiciel graphique et correction d'un texte truqué.

V. est fils de médecin, A., d'origine italienne est fils de banquier, il est arrivé depuis la rentrée scolaire (septembre) en France ; lorsque les enregistrements commencent au mois de janvier, il parle déjà très aisément en français, s'exprimant avec recherche, affectation et une certaine lenteur. Les discussions ultérieures nous apprennent que ces enfants étudient l'anglais en cours particuliers, qu'A. possède une machine à écrire électrique et que le père de V. possède un Macintosh. V. connaît déjà le fonctionnement du traitement de texte alors qu'A., novice, est fasciné par la taille variable des différentes polices de caractère, par l'alignement automatique de la ligne et par la possibilité de réinsérer le curseur n'importe où pour corriger ou écrire du texte:

### **23-01.90 :**

La première séance correspond à une séance assez coopérative, tendue néanmoins où les enfants semblent s'observer et tentent de marquer leur territoire dans leur texte.



Il n'y a pas de dispute pour les tours de rôles, A. écrit plus souvent et accepte sans problème que V. écrive à son tour:

V : *aussij'écris!*

A : *ouais.*

V. est attentif au fonctionnement de l'ordinateur, il est soigneux, range les disquettes, lit les messages écrits par l'ordinateur, A. est attentif à ce que fait V. et le reconnaît comme expert,

V : *bon allez ! caractère (cherche dans les menus).....recherche, avis d'recherche !...hein! t'as vu c'que ça donne maintenant!*

(338)

A : *comment tu fais ?..oh ! voilà ! Bravo !*

... V: *qu'est-ce que tu fais ?*

A : *je veux voir comment on fait le police !*

V : *t'es dingue ou quoi ! mais i faut pas que tu lâches ! i faut que tu restes! qu'est ce que tu veux faire ?*

V. semble plus prêt à se faire admirer pour son savoir-faire qu'à apprendre à A. comment naviguer dans les menus et changer de caractère, il n'apprécie pas les initiatives de ce dernier.

A défaut A. s'amuse avec la fonction la plus facilement disponible pour lui lorsqu'il écrit, l'effacement.

V : *ben t'effaces tout l'temps !*

Par ses remarques A. montre qu'il comprend vite le système mais cela n'apparaît pas toujours approprié à son camarade.

A : *pour enregistrer le texte on fait fichier ( ? )*

V : *mais non ! on n'est pas encore là !.. je sais, merci, tu m'prends pour un con ou quoi ?.....(s'énervant) mais on n'a pas l'temps d'faire ça, c'est pas le but !*

La question(?)/commentaire d'A. s'adresse autant à lui-même qu'à son partenaire ; mais elle est reçue par V. comme une explication/insulte d'une part parce qu'elle n'intervient pas au moment opportun de son point de vue (les enfants sont encore en train d'écrire et elle apparaît plutôt comme programmation d'action que comme commentaire) et parce qu'elle semble donner une explication dont il n'a nul besoin puisqu'il sait faire fonctionner le traitement de texte. Nous retrouvons ici une réaction fréquente chez les jeunes enfants et également chez les adultes.

L'enjeu principal de la séance est vraiment pour tous les deux la création d'un texte commun.

Nous citons une interaction centrée sur la création d'une suite au texte:

**...soudain l'ordinateur s'éteignit, c'était un virus qui avait frappé mon ordinateur**

*V : je laisse tomber mon ordinateur pour faire mes devoirs*

*A : maintenant on met.. on le fait réparer*

*V : ah non! i faut qu'on réfléchisse mieux, je laisse tomber mes devoirs qui portaient sur l'ordinateur!*

*A : on fait qu'il va dans une librairie pour prendre un livre sur les ordinateurs pour les réparer*

*V : mon père alla porter l'ordinateur chez un..*

(339)

*A : mécanicien !*

*V : (va se renseigner auprès de l'animatrice) on va dire dans une agence de maintenance....*

*A : maintenant on fait qu'il veut assister à la réparation!*

*V : j'crois qu'on, j'crois qu'c'est dans une salle où on peut pas rentrer*

*A : ..après la réparation, mon père, moi et mon père, nous partîmes pour acheter des z'aut'disquettes de jeux.. de nouvelles disquettes!*

*V : oui, on peut mett' les noms si tu veux*

Les enfants ont tout d'abord deux techniques différentes, V. utilisant directement un oral scripturalisé et A. programmant davantage le contenu de l'épisode que directement la forme du message ; V. qui n'adopte pas sa tactique va lui-même par la suite présenter des segments "prêts à l'emploi".

A. s'adapte mais ses suggestions ne sont toujours pas acceptées directement, V. "dirige" l'écriture mais est influencé de manière subtile par son compagnon (acceptation implicite du thème, automodifications entraînées par l'hétéromodification), il est satisfait du texte qui correspond beaucoup plus à ses intentions qu'à celles d'A. .

### **27-03-90 (texte) et 03-04-90 (graphisme)**

Ces deux séances font alterner coopération et conflits ; il semble que pour échapper au conflit direct plusieurs stratégies sont utilisées par les enfants :

- s'en prendre directement à l'ordinateur:

*A: qu'est ce qu'il a çui-là !*

*V: j'sais pas moi !*

*A: ben moi non plus.. qu'est ce que t'as foutu (à l'ordinateur)*

*v: j'vais l'tuer moi, tu vas voir!*

- se poser des questions sans rapport direct avec la tâche :

*V: t'avais passé l'histoire ( le contrôle d'histoire) ?.....*

*A : t'es combien dans la moyenne du truc... de dictée, t'avais eu combien à la dictée d'avant ?.....*

*V: t'as un ordinateur chez toi ?.....*

Les enfants parlent des contrôles scolaires et A. cite ses notes, excellentes. Délaissant un moment la tâche précise, ils continuent leurs observations réciproques.

La gestion du texte est toujours aussi délicate; nous retrouvons les commentaires métaénonciatifs et métadiscursifs d'A., l'opposition de V., ses ordres; le texte n'avance guère, les enfants campent tellement sur leurs positions qu'ils élaborent peu de péripéties et de développements et qu'ils

(340)

restent très longtemps sur des problèmes locaux de formulation. Les tentatives d'A. d'explorer le traitement de texte avortent en partie, il se montre lent et maladroit à l'ordinateur ce qui exaspère son compagnon :

*V: et quoi! t'es nul comme mec !....*

*V : mais putain ! arrête de faire des conneries tout l'temps, l'es chiant vraiment !*

La séance se termine sur une dispute, V. désirant finir le texte au plus vite et A. souhaitant lui apporter des développements :

*Animatrice : allez ! t'énerves pas, V., t'auras la s'maine prochaine pour la faire! enregistre moi ton texte sous un autre nom!*

La séance du **03-04-90** va marquer un tournant dans la relation entre les partenaires.

Les enfants ont dessiné une couverture de livre avec un titre écrit (un monstre Noël), ils tentent de dessiner un monstre vraiment "monstrueux" et de modifier le graphisme du titre, très impressionné, par les exemples de certains de leurs camarades.

A. désirerait observer toutes les polices de caractère mais ce n'est pas au goût de V.

*V: ben ! on va pas rester des heures sur un style ! on en prend un et on met ... on met encadré !*

V. n'est guère sensible aux recherches esthétiques d' A. tout à sa découverte des styles, il fait pourtant des concessions ; le graphisme des lettres entraîne les enfants vers des considérations épigraphiques :

V : *le latin ça s'écrit pareil que le français ?*  
A : *oui!*  
V: *n'importe quoi !*  
A : *oui ! tu paries !*  
V : *eh ! demande à Cath'rine, demande à un préhistorien ! avant, l'latin ça s'écrivait pas comme le français !*  
A : *ça c'est du latin hein ?*  
V : *mais "bonjour" euh.. tu l'écrivais pas bonjour !*  
A : *non ! mais moi, j'ai dit la lettre !*  
V : *ah oui! les lettres, ah !... mais non ! attends ! on l'a déjà fait ! mais non ! c'est bien ! on laisse comme ça, on perd not'temps, s'il te plait!*  
(341)

V. est toujours très énervé (c'est au début de cette séance qu'A. a pu verbaliser à son compagnon qu'il ne le supportait plus) mais il laisse d'avantage s'exprimer A., lui pose des questions en relation avec son origine italienne (latine ?), il est toujours excédé par sa lenteur et son comportement systématique mais il sait également que lui-même n'est pas fort en dessin et qu'il n'arrive pas à dessiner un monstre digne de ce nom ;

V : *et moi, ça r'ssemble plutôt à une fleur !, ça r'ssemble plutôt à un mec gentil hein?*  
A : *gentil ?*  
V : *ouais !*  
A : *ah ! j'vais en faire un dégueulasse !*  
.....  
A : *la gomme pour effacer mon truc !*  
V : *non, c'est moi! j'efface mon truc ! il est nul !*  
A : *il est génial !*  
V : *oh ! il est...j'vais l'refaire doucement.*

Les comportements vis-à-vis de la création sont ici inversés par rapport au texte, A. est valorisé par son compagnon, prend des initiatives, V. ne se sent pas atteint dans son honneur d'effacer son dessin et il envisage même de le refaire tranquillement.

V : *(montrant aux voisines le dessin d'A.) hein ! il est bien son monstre !*  
E: *ah! ah ! qu'il est chou !*

et A. conclut :

A: *qu'est ce que tu m'offrais de ce chef-d'œuvre ?*  
V: *c'est bien, on a fini la couverture !*

Après un début difficile, cette séance a marqué un moment décisif dans la relation des garçons, une alliance (perceptible dans le

changement des positions respectives) s'est conclue autour du dessin et V. peut à son tour se calmer et s'intéresser au fonctionnement du logiciel.

#### 05-06-90

Aucune autre séance de création de texte n'a été enregistrée à la suite et nous ne savons donc pas si cette coopération est acquise dans l'autre contexte sensible de l'écriture à deux ; néanmoins la dernière séance enregistrée nous montre également une coopération assez vive des enfants autour d'un texte qui n'est pas leur propre production mais qu'ils doivent corriger ensemble et recopier avec l'ordinateur.

Le climat est beaucoup plus courtois :

(342)

A : *on peut commencer à écrire ?*

V : *ouais, vas-y, tu écris et moi j'essaie de corriger !*

A : *O.Kay!*

... V : *ah ! mince ! euh ! t'aurais dû laisser d"la place pour le titre !*

A : *ah là ! c'est pas grave !*

V : *ouais, ça pourra faire descendre !*

Sans doute V. répartit-il encore les rôles, mais il s'exprime plus modérément en modalisant davantage ses propos.

La seule fois où il "injurie" A., c'est dans un rapport beaucoup plus distancié qu'auparavant et surtout dans un rapport qui devient symétrique :

V : *, (aux voisines) c'est un con Andréa !*

A : *ne l'écoutez pas, c'est un imbécile !*

Un des derniers échanges de la séance illustre assez bien les positions apparentes des enfants :

V : *(s'énervant comme d'habitude A la fin de l'heure) allez !, continue à écrire ! Continue à écrire toi ! allez !*

A : *hé ! oh !*

V : *et puis qu'ce soit fini avant les z'autres !*

A : *(se moquant) oh là là ! le chef !*

V : *j'suis l'chef ! lui, c'est l'esclave, allez ! (aux voisines qui s'esclaffent)*

La nécessité de ne fournir que de petits extraits de corpus donne peut-être une vision un peu caricaturale de cette dyade ; nous avons pourtant essayé de rendre compte au plus près des faits langagiers des modifications de la relation discursive.

Au départ A, est lent hésitant il voudrait créer un texte riche et complexe et discuter l'organisation sémantique avec son

partenaire mais V. connaît déjà le traitement de texte et qui n'a aucune difficulté de langue (francophone natif, élève moyen d'après le maître) se montre rapide dans le maniement de la console, prend la relation en main distribuant les rôles, monopolisant la direction d'écriture, pressant son partenaire. A. se tait longtemps, soutenant sans protester les sarcasmes et les injures moqueuses de son compagnon ; il ne se bat pied à pied que pour la constitution commune du texte et parfois pour la découverte du logiciel, son point de vue est plus accepté indirectement qu'ouvertement. Son avancée dans la maîtrise de la langue et de la relation ainsi que ses capacités évidentes lors de l'utilisation du logiciel graphique le rendent à la fois plus compétent aux yeux de son partenaire et également plus compétent pour gérer lui aussi

(343)

l'interaction ; il apprend à répondre (avec modération) aux injures (dans cette situation les autres enfants développent parfois entre eux de véritables joutes d'injures), à se moquer également un peu de V., de son agitation et de son autoritarisme ; la tonalité relationnelle de leur couple est bien liée à la dialectique du maître et de l'esclave, "l'esclave" est resté calme, a développé une certaine ironie, a appris à se poser davantage dans le dialogue, "le maître" s'est rendu compte que son esclave était un excellent élève plein de ressources, mais plus lent et méthodique, il a pris un peu de recul jusqu'à conscientiser sa manière d'être.

En six mois les enfants ont appris à se connaître, à s'adapter peu à peu l'un à l'autre en travaillant ensemble, et surtout à éviter la rupture de la communication et de la tâche. C'est A. qui a eu sans doute le plus long chemin à faire tant au niveau des acquisitions linguistiques que langagières (rentrer dans de nouveaux rôles) mais V. a dû également éviter la stéréotypie de ses réactions. C'est dans l'interaction qu'ils ont appris à interagir et à gérer la relation à l'autre.

D'autres enfants aboutissent à des ruptures, d'autres se lancent plus facilement dans le travail en commun ; en prenant l'exemple de cette dyade nous avons tenu à mettre l'accent sur des phénomènes qui nous semblent

assez peu étudiés (à notre connaissance !) dans le contexte de l'interaction entre enfants en milieu scolaire, les difficultés à interagir harmonieusement en vue de mener une tâche en commun et les variations diachroniques de la relation.

Il n'y a pas bien sûr un seul modèle interactif ; l'enfant développe des capacités à communiquer dès son plus jeune âge d'après les relations qu'il entretient avec ses parents, ses proches, ses pairs, ses éducateurs. Il n'y a pas à l'école en tant que tel d'apprentissage de l'interaction au même titre que l'apprentissage de la lecture, du vocabulaire, de l'observation en sciences naturelles ; les modèles les plus courants de relation

à l'autre dans l'espace du travail sont sans doute des modèles assez directifs, tutoraux qui ne sont pas forcément adaptés entre pairs.

Ce terme de "pairs" ne doit pas faire oublier que les relations entre pairs, justement, sont complexes et pas forcément symétriques ou transparentes comme pourrait le faire penser un peu rapidement une opposition binaire interaction adulte/enfant-interaction enfant/enfant.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

BARTHOMEUF J., (1991), "Travail de groupe et acquisition en classe d'immersion ; aspects sociopsychologiques", 8° colloque international "Acquisition des langues, perspectives de recherche", Université Stendhal, Grenoble, 16-18 mai 1991.

NUCHÈZE de V., (1991), "Le moi, l'autre et leur texte", 8° colloque international (344)

"Acquisition des langues", idem.

FERRER D., & LEBRAVE J.L., ( éds) (1991), L'écriture et ses doubles, Genèse et variation textuelle, Paris, Ed. du CNRS.

JISA H., & MARIOTTE D., (1990), "L'explication dans l'interaction enfant/enfant : co-construction de la cognition sociale", in "Le jeune enfant et l'explication", CALap n°7-8, CNRS URA 1031, Université René Descartes, Paris.

POUDER M. CH., (1988), "Dialogues entre enfants de cinq ans ; étude des modes de continuité, des mécanismes d'interaction et des modes de dominance", in ouvrage collectif (Sabeau-Jouannet E. éd) Acquisition du langage et conditions de Communication. Paris : Peeters.

POUDER M.-Ch., MARTY N., ZWOBADA-ROSEL J., (1990), "Propos d'ordinateur", in Actes du IV° colloque de la DFLM (sous la direction de B. Schneuwly), Diversifier l'enseignement du français écrit, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

J.TREIGNIER J., (1990), "Expliquer à l'école maternelle", in "Le jeune enfant et l'explication", op. cité.