HAL
open science

Le marquage temporel des débats interdidactiques : la non-congruence comme marqueur d'interdiscursivité

Nicole Biagioli, Jean-Philippe Drouhard, René Lozi, Laurence Lopez, Christophe Raoux

To cite this version:

Nicole Biagioli, Jean-Philippe Drouhard, René Lozi, Laurence Lopez, Christophe Raoux. Le marquage temporel des débats interdidactiques : la non-congruence comme marqueur d'interdiscursivité. Dominique Lahanier-Reuter, Eric Roditi. Questions de temporalité, Les méthodes de recherche en didactiques (2). Actes du deuxième séminaire international sur les méthodes de recherche en didactiques de novembre 2006, Villeneuve d'Asq., Presses Universitaires du Septentrion, pp.109-124, 2007, Education et didactiques. hal-00155215

HAL Id: hal-00155215

https://hal.science/hal-00155215v1

Submitted on 25 Jun 2007

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.

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

Séminaire « Méthodes de recherche en didactiques », Villeneuve d'Asq, 17 nov. 2006 - À paraître dans *Questions de temporalité*, Ed. Dominique Lahane-Reuter, Presses Universitaires du Septentrion, 2007

Nicole BIAGIOLI*, Jean-Philippe DROUHARD, René LOZI, Laurence LOPEZ, Christophe RAOUX

Équipe de Recherche en Technologie Educative n°61, I3D (Interdidactique et discours des disciplines), Institut Universitaire de Formation des Maîtres Célestin Freinet-académie de Nice, 89 avenue George V, 06046, Nice, CEDEX 1, France

* Directeur de l'Équipe, **biagioli@unice.fr**

Le marquage temporel des séances interdidactiques: la non-congruence comme marqueur d'interdiscursivité

Résumé

L'analyse du débat interdidactique au cours duquel élèves et enseignants essaient d'identifier les savoirs mis en jeu par la lecture d'un extrait de fiction à visée didactique suppose un marquage temporel tétrachrone, combinant le temps institutionnel, le temps conversationnel, le temps argumentatif et le temps de la réalisation du projet didactique. La dynamique du discours et de l'activité didactique est assurée non seulement par les décalages entre prescrit et accompli dans la gestion du temps, de la classe et des apprentissages; mais aussi par la confrontation des perceptions disciplinaires des acteurs, qui se révèle ainsi indispensable à la réussite de la communication didactique.

Mots-clefs: analyse conversationnelle ; argumentation ; interdidactique ; projet didactique ; identité disciplinaire.

Marking the unfolding of the interdidactic debate: chronological discrepancy as a mark of "real" dialogue

Abstract

To analyze the interdidactic debate during which pupils and teacher try to identify the school subjects involved in an extract of a didactic novel, attention must be paid simultaneously to the official time, to the general progress of conversation, more specifically to the progress of the debate, and last to the progress of learning activities. Thus the dynamism both of the discourse and of the learning is due not only to the discrepancy between what has been planed and what is realized, regarding the management of time, people and learning, but also to the way participants discuss their views about the school subjects. This last activity appears to be necessary to the felicity of the didactic communication.

Keywords: conversational analysis ; argumentation ; interdidactics ; didactic project; school subjects'identification.

Notre équipe construit et observe des séances d'enseignement-apprentissage dont l'objectif est de développer les compétences de différenciation et d'identification des discours des disciplines chez les acteurs scolaires (Biagioli, 2004, 196-97). Introduire un nouvel objet d'apprentissage bouleverse le temps institué, et accentue l'importance du temps officiel – ce «temps qui revient» (Jünger, 1970). D'autre part la complexité et le foisonnement des interactions suscitées par l'objectif différenciateur impliquent que l'autre représentation du temps, celle du temps de l'action qui s'écoule sans retour, soit diversifiée en fonction:

- du contexte du discours, qui peut être plus ou moins proche et parfois très éloigné des apprentissages ;
- du statut du discours, quand il est centré sur les apprentissages, car il peut être tantôt moyen, tantôt fin, c'est-à-dire constituer l'objet à apprendre ;
- du type discursif : descriptif, prescriptif, argumentatif, etc., peuvent en effet se succéder ou interférer dans la même séance.

Nous avons donc été amenés à en tenir compte dans le découpage des interactions verbales que nous avons observées. C'est ce découpage multiréférentiel que nous allons présenter à partir des retranscriptions de deux séances, l'une en CM2, l'autre en 6ème, qui ont en commun le support : un extrait du tome 2 d'*Harry Potter* (Rowling, 2000,101-102) décrivant le dépotage des mandragores, et l'objectif : faire le départ entre éléments relevant de la littérature et éléments relevant de la science.

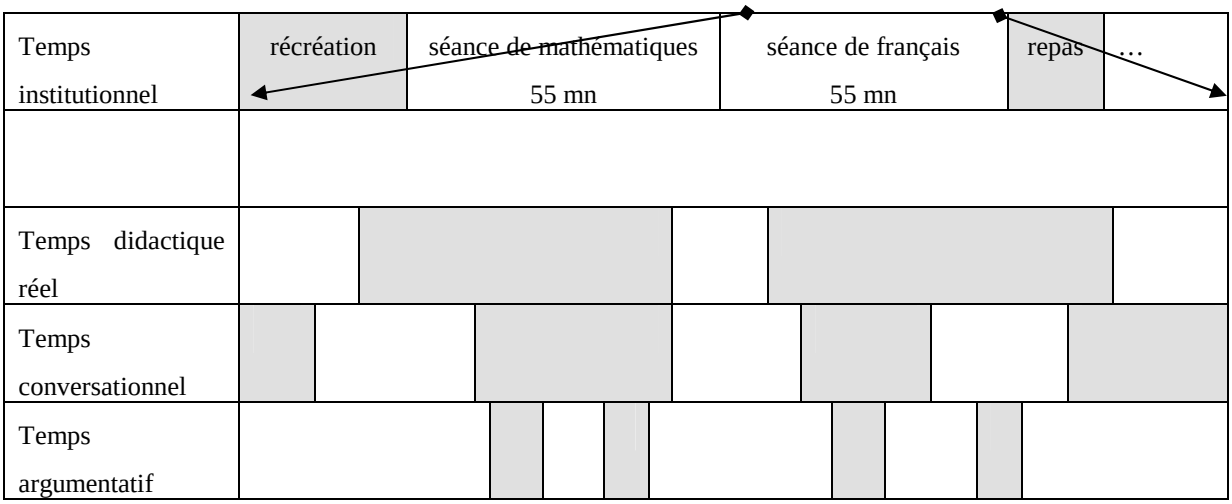
1 Un objet tétrachrone

Les quatre régimes temporels que nous distinguons ne sont pas homogènes. Le premier est le support des trois autres. C'est le découpage de la durée de présence à l'école. On se base sur lui pour contrôler les présences, payer les intervenants, distribuer les plages d'enseignement. Outre cette fonction institutionnelle, le temps scolaire a une fonction psychologique : il oriente l'action de l'enseignant et des élèves ; et une fonction discursive : il organise l'énoncé via les embrayeurs temporels comme «ce matin», «pour la semaine prochaine», «lundi dernier».

Dans le contrat scolaire, toute portion de temps institutionnel est censée remplie par des activités d'enseignement -apprentissage. Si l'on zoome sur l'une d'entre elles, on y aperçoit un empilement de strates d'activités, discursives et non discursives, liées ou non au contrat didactique, que nous avons choisi de répartir comme le montre le schéma suivant, selon trois axes, et donc trois niveaux de temporalité : le temps didactique réel, le temps conversationnel

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

et le temps argumentatif :



Nous appelons temps didactique réel le temps de la réalisation du projet pédagogique. Il correspond au temps de l'enseigné par opposition au temps de l'enseignement (Chevallard, 1991, 85), ou au temps de l'activité dirigée (Clot, 1999, 96) qui inclut à côté de l'activité prescrite réalisée, l'activité prescrite non réalisée mais qui occupe quand même l'esprit, et l'activité réalisée mais imprévue.

Le temps conversationnel ne prend en compte que les interactions verbales mais toutes les interactions verbales. Il exclut ce qui dans l'activité didactique ne s'appuie pas sur la parole mais inclut en revanche à côté des échanges verbaux à but didactique tous les échanges qui parasitent ou interrompent la construction didactique. L'éluder équivaudrait à passer sous silence la négociation entre gestion des relations humaines et conduite des apprentissages qui est une des problématiques professionnelles majeures de l'enseignement.

Si, à la suite de Goffman, on distingue un sens extensif de «conversation» couvrant tout type d'interaction verbale et un sens restreint désignant un type particulier d'interaction verbale : la conversation courante informelle, imprévue et gratuite (Kerbrat-Orecchioni, t.1, 1990, 114), il faut admettre qu'à l'intérieur du flux conversationnel - l'adjectif correspondant ici au sens large du substantif «conversation» - puissent apparaître des séquences plus typées que d'autres et échappant à la conversation stricto sensu, celle-la même que l'institution scolaire considère comme du «bavardage».

Les types de discours peuvent être classés selon l'acte de discours dominant qui organise les échanges. Nous laisserons pour l'instant de côté la question des genres d'énoncés, scolaires ou non, dans lequel les types discursifs sont impliqués. Disons simplement que statistiquement, c'est le type argumentatif qui est apparu dominant dans les deux séances observées. Si ce type

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

est formaté dans un genre d'énoncé particulier, par exemple une sous-catégorie de débat scolaire, ce ne peut être qu'un genre émergent, puisque ces dispositifs interdidactiques en sont encore au stade expérimental.

L'analyse doit tenir compte à la fois de la spécificité des niveaux et de leur articulation.

Le temps scolaire (année, trimestre, semaine, jour, séance) doit être rapporté au niveau, au programme, aux matières, au nombre et à la qualité des intervenants. Des variations importantes existent entre l'école élémentaire au décompte plutôt souple par demi ou quart de journée avant et après la récréation, et le collège dont les 50/55mn sont impératives, mais là encore avec une variation selon les disciplines. Le créneau sélectionne l'activité. Un travail en semi-autonomie tel que celui organisé en CM2 prendra place au collège plus facilement en français où l'on bénéficie de 2h d'affilée au moins une fois par semaine, qu'en SVT.

Le temps didactique réel est celui de la réalisation du projet pédagogique, du moins tel que les interactions verbales permettent de le reconstituer. Il résulte de la négociation entre la planification pédagogique (projet annuel, séquentiel, phasage de la séance); qui le relie au temps scolaire, et la conduite du projet qui contraint l'enseignant à intégrer dans sa prise de décision les informations recueillies dans le cours de l'action. Bien sûr discours et apprentissages ne se recouvrent pas entièrement. Et l'on peut tirer des indices d'autres manifestations que la parole. Il n'en demeure pas moins que la parole est omniprésente à tous les stades et dans toutes les phases de la communication didactique en tant que :

- moyen de contrôle et de validation (notamment par le jeu des questions/réponses),
- objet d'apprentissage (cas de la définition des mots-concepts comme l'expression «propriétés curatives» abordée dans les deux séances),
- outil d'apprentissage (par exemple la demande rituelle de justification des réponses).

Le temps conversationnel est celui de la communication en classe. Son découpage résulte de l'accord ou du désaccord des participants sur les modalités, les thèmes, la visée et le déroulement des échanges verbaux. Pour passer du temps conversationnel général au temps argumentatif, il suffit de se rappeler que le modèle préféré des pragmaticiens pour analyser les interactions est celui du jeu. Or le jeu suppose en même temps un antagonisme et une coopération. Le modèle argumentatif emblématise le fonctionnement général du discours car il accentue et régule à la fois les oppositions. Soumise à l'argumentation par le processus de justification, la description ne nous a pas semblé suffisamment représentée pour être un vecteur d'analyse déterminant, mais on pourrait très bien la reconsidérer pour affiner encore l'analyse.

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

Une simple combinatoire suffit à décrire l'interdépendance des trois niveaux conversationnel, argumentatif et didactique :

Temps conversationnel	Temps argumentatif	Temps didactique réel	actions
0	0	0	Pas d'échange verbal, pas d'argumentation (même iconique ou gestuelle), pas d'apprentissage : du temps scolaire pur, silencieux et sans conflit (ex. : brève interruption de la séance 6ème par un surveillant qui fait signer un papier à l'enseignante, sans lui parler et sans que les élèves aient le temps de bouger)
0	0	1	Activité silencieuse à visée didactique sans débat intérieu,r comme relire un texte, relire ses réponses au questionnaire avant de les verbaliser; répondre à un questionnaire (s'il ne pose aucun problème) ou dessiner la mandragore (là aussi si le dessin ne fait pas problème)
0	1	0	Activité argumentative silencieuse sans rapport avec l'apprentissage : un faux exemple en CM2 quand Adrien ne comprend pas pourquoi la maîtresse le félicite de s'y reprendre à plusieurs fois pour ranger son dessin dans le classeur, il croit que cela n'a pas de rapport avec la séance alors que c'en est précisément la conclusion. Un exemple vrai serait de se demander si après l'école on va rentrer à pied ou prendre l'autobus
0	1	1	Activité argumentative silencieuse impliquée dans le projet didactique, comme celle qui ressort en CM2 de l'interprétation des dessins, qui montrent que leurs auteurs ont longtemps hésité entre mandragore scientifique et mandragore féerique

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

1	0	0	Conversation extra-didactique où le type argumentatif n'est pas dominant (ex dans la séance CM2 le bref passage où les élèves crient tous à la fois qu'ils ont vu le film)
1	0	1	Activité didactique ne recourant pas à l'argumentation : énoncé de consignes, explications, conseils, ou dans la séance 6ème, relecture systématique des questions et des réponses avant leur commentaire
1	1	0	Débat sortant du projet didactique de la séance (ex. : dans la séance CM2 les digressions sur les avantages respectifs du livre et du film)
1	1	1	Débat outillant le projet didactique, portant sur la différenciation du descriptif botanique et du descriptif merveilleux

La première ligne indique par défaut la place du temps institutionnel. C'est ce qui reste quand les trois autres niveaux sont neutralisés. La dernière ligne fait ressortir la rareté de la coïncidence globale des trois temporalités (qui n'entraîne pas nécessairement leur synchronie locale). Par contraste, les six autres mettent en valeur l'importance de l'activité silencieuse et du discours extradidactique ainsi que la diversité des types discursifs. Ces caractéristiques nous ont incités à adopter un ordre d'exposé heuristique, allant du plus évident : le temps institutionnel, au plus complexe : le temps didactique réel, en passant par ce qui en même temps les exprime et les relie : le discours.

2 Le temps institutionnel

Imposé aux acteurs, le découpage du temps institutionnel admet pourtant un certain degré d'élasticité dans son interprétation. Si la séance de 6ème s'inscrit dans les 55 minutes du collège, celle de CM2 affiche 2h 15, ce qui excède le quart de journée réglementaire avant la récréation. Les mentions du temps institutionnel prennent place surtout aux bornes de l'activité : début et fin d'année, conseils de classe, début et fin de séance. Dans la séance 6ème, l'échange à propos de la date: «on est le combien/le sept mars/merci» signifie «la séance est ouverte», et «vous allez prendre votre cahier de textes pour vendredi», «la séance est levée». Le geste de ranger le travail dans le classeur a le même rôle dans la séance CM2.

Durant l'activité le temps institutionnel occupe toutes les consciences et pèse sur les décisions:

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

> Alors je pense qu'un travail qu'on va devoir faire mais qu'on n'aura malheureusement pas le temps de faire aujourd'hui parce qu'il est déjà trois heures moins dix ça va être/qu'on soit bien d'accord tous ensemble de ce qu'est une plante CM2, 335P

Mais s'il influence l'action, c'est aussi parce qu'il sert de repère à la mémorisation. Il est invoqué chaque fois que l'on se rappelle ou que l'on prévoit. Dans la bouche des locuteurs le présent apparaît comme un composé instable et sans cesse renégocié de passé et de futur proches. Au collège les repères chronologiques (du type « pour lundi prochain ») ou séquentiels (du type « c'est l'activité numéro 8 », 6ème3P) tendent à se détacher de la sphère énonciative. La remémoration se fonde sur des dates et des numéros, mais corrélativement les sujets sont moins sollicités dans leur personne. A l'école élémentaire les repères temporels sont directement liés au moment de l'énonciation:

> 39P Mais qu'est-ce-que tu nous as dit ce matin Nicolas quand tu lisais quelque chose ?
> 40 Nicolas j'sais plus
> 41P est-ce que tu te souviens? ben par rapport à ce que l'on est en train de dire/qu'est-ce-qui se passe lorsqu'on lit un texte ?

Ils sont plus flous mais plus subjectifs, et de ce fait moins exportables.

3 Le temps conversationnel

La séquence conversationnelle (SC) est l'unité de base générale de l'analyse de la production verbale. Elle a un double ancrage pragmatique et sémantique (Kerbrat-Orecchioni, 1990, t. 1, 218), matérialisé dans nos relevés à droite par la colonne énonciation, qui rassemble les tours de parole liés aux trois phases : inauguration, échange, clôture ; à gauche par la colonne énoncé, qui expose l'enchaînement des thèmes (Th) et des rhèmes (Rh) liés aux trois types de plan (thème constant, progression linéaire, thème éclaté). En 6ème la SC5 consacrée au traitement de la troisième question («la mandragore peut-elle crier?») comporte un plan à progression linéaire et une alternance des tours de parole régulière:

phases	Enonciation	Enoncé
inauguration	114P Invite du professeur à lire la réponse	Th1question 3 + Rh1 réponse

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

échange	115 Marion Marion lit sa réponse et sa justification 116P Le professeur valide	Th2 réponse +Rh2 justification Th3 justification + Rh3 correcte
clôture	Et conclut	Th4 Elève+ Rh4 réussite

Le découpage se fonde sur le changement de thème et/ou d'interlocuteur. L'inauguration revient le plus souvent à l'enseignant, ce qui rend plus remarquable des initiatives comme celle de Marion plus loin dans la séance, dont la réplique : «je comprends pas/heu/le mot propriétés» (184) engage la S9 sur l'élucidation de l'expression «propriétés curatives». Préparée par le libellé de la question, volontairement technique, cette initiative aurait pu ne pas avoir lieu. Dans ce cas, l'enseignante aurait dû intervenir, prenant le risque d'accaparer la parole.

La comparaison des SC d'une même séance permet de saisir l'enchaînement des thèmes ainsi que la valeur et l'importance des ruptures thématiques. On distinguera les digressions résorbées et celles qui résistent à la progression thématique. Du premier type sont les digressions métalinguistiques qui élucident un point de vocabulaire et les anticipations et retours en arrière qui visent à renforcer la cohérence textuelle, comme en 6ème lorsque l'enseignante relance le débat différenciateur à partir de la description de la racine

> Alors//donc cette description que vous venez de me faire//est-ce que c'est scientifique/ou est-ce qu'au contraire ça fait partie de l'imaginaire ?donc voilà ma question//: Geoffrey ? SC7 (143P):

Les digressions du second type sont en général imprévues et donc plus difficiles à intégrer. Elles manifestent la nature irrépressible des préoccupations des interlocuteurs. Dans la séance CM2, le thème des rapports livre/adaptation filmique revient en SC 2, 4, 7, 14, 17. L'ampleur croissante puis décroissante des séquences permet de mesurer la réussite mais aussi la difficulté du travail de recentrage opéré par l'enseignante.

La comparaison des séances met en valeur le rôle démarcatif des pauses intermédiaires. La plupart des SC commencent et se terminent au milieu d'une réplique, généralement des enseignantes. Ceci confirme le double rôle de l'enseignant à la fois acteur et régulateur du discours. Dans une séance de mise en autonomie comme celle de CM2 il doit non seulement assurer la cohésion de la conversation générale mais aussi lui raccrocher les conversations particulières, d'où une architecture plus complexe que la séance de 6ème (31 SC contre 10).

Les rhèmes relatifs au français et aux SVT, génériques (imaginaire/scientifique), ou spécifiques (vivant, vivace, fantastique), marquent l'émergence des discours disciplinaires.

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

Celle-ci est plus sensible en 6ème qu'au CM2. En CM2 dans la séquence finale SC 29 : «où classer le travail?», les élèves proposent sept rhèmes relatifs aux activités (lecture, expression écrite, plan-exercice, etc.), contre trois rhèmes relatifs aux disciplines : histoire, arts plastiques. Leur système de repérage est fondé sur les types de tâches plutôt que sur les disciplines. En 6ème, l'enseignante fournit d'emblée (SC1) un mode de classement qui panache les deux types de repérages: *voilà c'est l'activité numéro 8 c'est la suite de la leçon*. Soit elle juge la compétence de rangement constituée, soit sa construction n'est pas à l'ordre du jour.

4 Le temps argumentatif

La séquence argumentative (SA) fait partie des cinq types de séquences distingués par la linguistique textuelle (Adam, 1996, 33). Elle se définit côté énonciation par la distribution des rôles Proposant, Opposant, Tiers (Plantin, 2005, 63) aux quatre stades : proposition de la thèse, opposition, mise en question, et argumentation, celle-ci se subdivisant à son tour (Plantin, 1996, 20-22) en proposition des arguments, discussion, justification par une loi de passage, et conclusion. Côté énoncé, la séquence démarre par l'assertion directe ou indirecte de la thèse. Son pivot est le questionnement (ex: «la mandragore appartient-elle au vivant ou au non-vivant?», 6ème17 Damien) qui peut tenir lieu de démarrage lorsque la séquence est réduite à l'argument et à la conclusion (Charaudeau, Maingueneau, 2002, 69). Selon que la question aura porté sur un propos ou une action (Plantin, 1996, 25), la conclusion aura une forme constative (ex: «donc tu as tout à fait raison/ scientifiquement parlant c'est une plante qui peut être utilisée grâce à ses constituants», 6ème 204P) ou injonctive (ex: «bon ben dans cette phrase tu n'auras rien à surligner», CM2 150P, si l'on admet qu'il s'agit ici d'une forme indirecte de prescription négative).

Si les questionnaires scolaires actuels contiennent autant d'injonctions, c'est qu'en fait ce sont des argumentaires. Constructivisme oblige (Perraudeau 2006, 22), ils demandent plus de preuves pour étayer les réponses qu'ils ne posent de questions. Vu le dumping dont l'argumentation fait l'objet dans les programmes, on peut se demander si les argumentations pour rire, jeux de connivence fréquents entre enseignants et élèves, sont des tentatives de mettre à distance une emprise idéologique trop forte du modèle argumentatif ou au contraire une façon d'y éduquer en douceur. En tout cas, ils fournissent leur lot de SA comme en témoigne l'exemple suivant SA8 CM2 (114P6-120P):

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

phases	Enonciation	Enoncé
proposition	116P Proposant	Pseudo-proposition sous forme interro-négative : *Ton schéma devra comporter une mandragore?*
opposition	117E Opposant 118POpposant 119EOpposant	L'élève réfute : *ben non* L'enseignante embraye la contre proposition: *une* L'élève la complète: *légende*
question	0 Tiers	Pas de mise en question de la proposition initiale
Argumentation	120P proposant	L'enseignante donne un argument: *une légende comme tout schéma hein ce n'est pas la première fois qu'on fait un schéma*
Discussion	120Popposant	qui présuppose un questionnement adverse : *pourquoi une légende
Justification	120P proposant	et une loi de passage : *tout schéma comporte une légende
conclusion	120P Tiers	Puis elle conclut *Donc ton schéma devra comporter une légende*

Ils permettent de montrer qu'à des actants différents peut correspondre un seul acteur. Ainsi en employant un ton interro-négatif à nuance ironique l'enseignante indique qu'elle s'oppose à ce qu'elle propose. Certaines phases peuvent être supprimées. Ici la thèse n'avait pas besoin d'être questionnée puisque sa proposition était factice. On passe directement de l'opposition à la contre proposition. Certaines phases peuvent également être implicitées. Dans la conclusion de l'enseignante, la discussion et la justification de l'argument sont présentes mais en présupposés seulement.

De tous les genres argumentatifs, le débat est le plus «discursivement correct» car le plus authentiquement dialogal. Il implique à la fois la reconnaissance de l'interlocuteur et la radicalisation de l'opposition qui passe de l'assertion à la vision du monde qui la sous-tend (cf. Grize 1990, 40 : «Telle que je l'entends, l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler, mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision»). Il convient à une forme d'enseignement qui se veut plus consensuelle que dogmatique. Pourtant sa vertu principale est ailleurs : dans l'incarnation des thèses. En effet, une des règles du débat est la correspondance stable entre acteurs et actants. Une fois adoptés leurs rôles respectifs, les débatteurs doivent s'y tenir. Impossible de changer de point de vue sans se justifier, ce qui prend un certain temps. Impossible de fusionner le rôle du Tiers avec celui de Proposant ou d'Opposant sous peine d'être accusé d'être juge et partie. Les

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

participants doivent contrôler tous leurs propos, ce qui est en quelque sorte anti-conversationnel, et n'est pas sans effet sur la spontanéité non seulement des élèves mais plus encore de l'enseignant. Celui-ci peut avoir tendance à favoriser sa position d'autant que ce n'est pas son opinion personnelle qu'il défend mais celle de la discipline, mais il peut aussi pour la même raison tomber dans l'excès inverse et se censurer. Ainsi l'enseignante de CM2 ne se résout à formuler sa thèse qu'à l'extrême fin de la séance, parce que personne ne l'a proposée :

472 P	Alors personne n'a eu envie de ranger ce travail en sciences
473E	non
474 Océane	mais on aurait pu parce que
475 P	beh tu lèves le doigt/Océane
476 Océane	on aurait pu parce que on a fait un schéma et euh c'est euh une fleur et euh en sciences on travaille aussi sur les fleurs
477 P	d'accord /les autres ?
478 Elodie	pareil

Malgré l'étayage argumentatif d'Océane et la solidarité d'Elodie, le temps manque pour la développer. Il faudra pour ce faire relancer le débat sur d'autres frais.

Une autre règle du débat est qu'il doit être authentique, c'est-à-dire ne pas être joué d'avance. Or quand il est à but didactique le débat paraît souvent téléguidé et donne plutôt l'impression que les enseignants passent leur temps à éluder les sujets dont les élèves auraient envie de débattre pour leur en imposer d'autres qui leur sont étrangers. Pour qu'ils s'investissent dans des débats scientifiques, il faudrait qu'ils puissent partager les centres d'intérêt des scientifiques. Même si la fiction peut aider à se projeter dans ce type de préoccupation, à un niveau très général, par exemple si on fait simuler un débat entre sorciers et moldus sur les avantages respectifs de la magie et de la technologie, le moyen le plus efficace d'obtenir l'engagement personnel de l'élève dans un débat d'ordre scientifique est encore de le mener au conflit cognitif intérieur et de l'aider à le gérer. Dans l'extrait suivant, l'enseignante donne à l'élève une recette qui va lui permettre d'exprimer les deux représentations entre lesquelles il n'arrive pas à choisir:

> et si vraiment tu n'y arrives pas tu me fais deux parties/dans ta feuille regarde tu coupes en deux et tu me fais/ça c'est celle du film je m'en souviens très bien/ et puis ça c'est celle que je pense euh/comme être la plante décrite par Rowling dans l'extrait (C2 145P)

La suite prouve que l'élève a résolu son conflit puisqu'il a réalisé un dessin.

En fait, les vrais débats sont rares: quatre sur vingt SA en CM2, deux sur dix-sept en 6ème.

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

Coûteux en temps, ils sont autant que faire se peut réservés à approfondir l'objectif de la séance, à préparer les acquisitions ou à les renforcer. Restent les amorces de débats avortés, et les débats intérieurs plus ou moins récupérables par l'interprétation des traces. Ainsi la décision de Nicolas de dessiner la racine de la mandragore comme un oignon et non comme un bébé hurlant (évoquée en 249 CM2 par Océane), peut s'interpréter comme l'opposition à une proposition implicite: **la description de la racine n'est pas imaginaire*, ou plus vraisemblablement comme une contre-réfutation: **la description est imaginaire et si on voulait qu'elle soit scientifique, il faudrait la dessiner comme ça*.

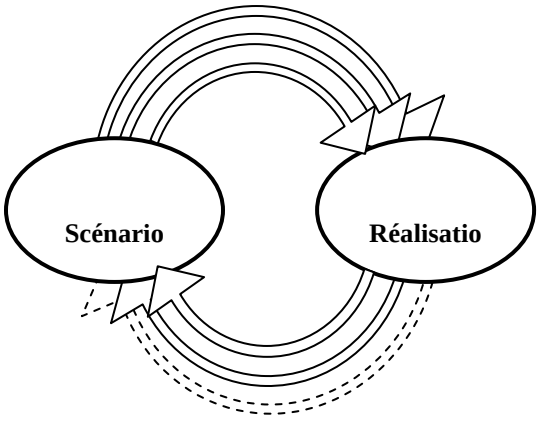
Mêlant intérêts personnels et objectifs didactiques, le temps argumentatif met à jour les connexions entre aspects psychologiques et aspects cognitifs de la co-construction des savoirs, connexions dont l'impureté et la créativité sont un perpétuel défi au cloisonnement bien pensant de la doxa et de l'aletheia.

5 Le temps didactique réel

La différence entre argumentation et démonstration ne tient pas aux structures discursives mais à la nature du contexte (Plantin, 1996, 29). Les lois de passage admises par les disciplines sont évidemment moins nombreuses que celle de l'opinion, et le débat risque de durer longtemps puisque «du point de vue de l'argumentation logico-scientifique, un énoncé est réfuté lorsqu'on a montré qu'il était faux»(ibid., 27). Le débat fait donc la jonction entre la temporalité argumentative et la temporalité didactique.

L'enseignement-apprentissage fait partie des conduites à projet. Boutinet situe «le moment présent du projet comme éclaté vers un double horizon, celui de la rétention fait d'histoire et de mémoire, celui de la protension ouvert sur des perspectives d'action, le problème de l'acteur qui projette» étant «de tenter une articulation entre ces deux horizons.» (Boutinet, 1999, 61).

La relance entre le scénario d'action et sa réalisation obéit donc à une double spirale :



hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

Le découpage narratif du temps didactique réel que nous proposons repose sur les postulats que l'enseignement-apprentissage vise une transformation cognitive des acteurs, que le récit est la façon la plus appropriée de représenter et de se représenter l'action transformative, et même qu'il en est partie intégrante, car la prévision prend forcément appui sur la capacité à tirer des leçons du passé et donc à l'organiser dans une représentation axiologiquement orientée. L'auto-évaluation en cours de réalisation peut inciter les acteurs à modifier leurs objectifs initiaux. L'objet enseigné reconstruit par l'analyse étant celui qui ressort de l'activité observée, il mixe donc indissolublement l'objectif initial et ses corrections en cours de réalisation.

L'emprunt au vocabulaire de la narratologie nous oblige à préciser que ce que nous appelons séquence didactique (SD) n'a pas la même dimension que ce que les enseignants appellent d'ordinaire séquence, c'est-à-dire un ensemble de séances dont les objets didactiques sont articulés. Il s'agit d'une unité narrative minimale : un épisode que l'on peut découper dans une séance autour de la réalisation d'une micro-proposition d'apprentissage. Cette séquence didactique se définit côté énonciation par la projection des rôles du schéma actantiel : sujet-objet, opposant-adjuvant, destinateur-destinataire sur les cinq moments du schéma narratif : état initial, perturbation, dynamique, résolution, état final (Reuter, 1997, 24-31). Côté énoncé, elle combine d'une part les gestes illocutoires relatifs à l'action projetée (injonction, interrogation ou constat de difficulté comme élément déclencheur, validation finale), de l'autre le vocabulaire spécifique de l'activité (celui générique de l'enseignement, ceux spécifiques des disciplines engagées dans la confrontation interdidactique).

Nous avons choisi l'exemple de la SD7 6ème«Les propriétés curatives de la mandragore» parce qu'elle est lancée par une élève. Sa demande interrompt le débat en cours, infléchit le projet de l'enseignante, qui négocie aussitôt un nouveau projet. Elle ramène progressivement ce nouveau projet dans le giron du projet original qu'il enrichit et recommence autant de fois qu'elle le juge utile (6 épisodes en tout). Ce sont les élèves qui programment la fin de la séquence en indiquant qu'ils pensent en savoir assez. Les rôles actantiels tournent entre l'enseignante et les élèves. Les deux disciplines français et sciences ont droit à un nombre équilibré d'épisodes : 1, 4, 5 pour le français étude de la langue et du récit fantastique, 2, 3, 6 pour l'étude botanique des propriétés curatives. Le «risque que court le projet pédagogique de se laisser réduire au seul projet de l'enseignant» (Boutinet, 1999, 50) est écarté.

Les propriétés curatives de la mandragore :

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

phases	Enonciation	Enoncé
Etat initial	183P opposant	Tps mort didactique, tandis que se déroulent une SC sur le cri de la mandragore et une SA sur le statut imaginaire/scientifique de la description. Occupée à gérer le débat l'enseignante ne voit pas tout de suite le doigt levé de Marion
Perturbation	184Marion adjuvant et destinateur	Interruption de Marion qui souhaite élucider le mot «propriétés»
Dynamique	185P destinateur	L'enseignante approuve le projet d'élucidation et commence à programmer la construction de la notion de propriétés en sciences
Episode 1	186Nicolas sujet et adjuvant 187Pdestinataire 188N. destinataire	Nicolas propose le sens de «possession» L'enseignante invalide, au même moment Nicolas s'aperçoit de son erreur
Episode 2	189Geoffrey sujet et adjuvant 190P destinataire et destinateur	Geoffrey propose le sens adéquat : *ça veut dire qu'elle soigne* L'enseignante valide et rebranche sur le statut des propriétés décrites
Episode 3	191Geoffrey sujet et opposant 192P adjuvant 193G. sujet et adjuvant	Geoffrey lit sa réponse qui concerne les propriétés magiques L'enseignante le relance sur scientifique/imaginaire Geoffrey identifie les propriétés repérées comme imaginaires et justifie sa réponse
Episode 4	194P destinataire et destinateur 195Loïc sujet et adjuvant	L'enseignante valide et propose d'élucider «métamorphoses» Loïc donne la bonne réponse: *changement de forme*
Episode 5	196Pdestinataire et destinateur 197L. sujet 198P adjuvant	L'enseignante valide et propose d'élucider «sortilèges» Loïc donne une réponse L'enseignante préfère interroger les autres élèves
Episode 6	199ManonO.adjuvant et destinateur 200P destinataire 201M.O.destinataire 202P sujet et adjuvant	Manon O. interrompt le tour de parole et dit qu'il existe des médicaments faits avec la mandragore L'enseignante valide Manon O. répète, auto-satisfaite L'enseignante propose un complément d'informations
Résolution	203EEdestinataire et opposant	Les élèves refusent, pensant en savoir assez 202P *Vous savez ce que l'on peut faire des mandragores ?non vous une savez pas* 203 EE *si si si*
Etat final	204Pdestinataire et adjuvant	L'enseignante écrit la bonne réponse «propriétés curatives» au tableau après avoir glissé quand même son complément d'informations (204P *Voilà/alors moi je vous le dis)*

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

La fonction opposant/adjuvant vacille selon le point de vue exprimé, chacun a son idée du projet en cours et n'est pas toujours prêt à accéder à la vision des autres. D'ailleurs il faudrait plutôt parler de catégories d'acteurs que d'acteurs, car dans ce type de dispositif semi-frontal, les élèves se relaient auprès de l'enseignante. La partie se joue à deux : la classe et elle.

L'analyse de la SD pose le problème de la lisibilité des apprentissages, non seulement pour le chercheur mais d'abord pour les acteurs. L'accord se fait et se décode assez facilement sur l'objectif didactique, beaucoup moins sur sa réalisation. L'hétérogénéité n'est pas seule en cause. Tous les élèves n'apprennent pas au même rythme certes, mais surtout ils n'ont pas la même idée ni la même conscience de l'objet enseigné. Ceci rend la digression didactique beaucoup plus périlleuse que la digression conversationnelle et encore plus difficile à éviter, car pour apprendre quelque chose, il faut apprendre d'autres choses. Mais aussi pour valider un apprentissage, il faut pouvoir vérifier que chaque élève de la classe l'a bien effectué.

C'est pourquoi l'écart entre le projet et sa réalisation est plus fort dans une séance en semi-autonomie comme la séance CM2. Le travail de ravaudage commence dès que l'enseignante s'aperçoit que la réalisation de la première tâche prévue: le dessin de la mandragore d'après le texte, bute sur les obstacles de la représentation filmique. Plus tard, elle décide de corriger les dessins au lieu de laisser le temps de finir la deuxième tâche : l'identification du type de texte auquel appartient l'extrait étudié. Elle improvise alors un débat sur les dessins réalisés qui lui permet de «retomber» sur un dernier débat, prévu celui-là, concernant l'endroit du cahier où on doit les ranger.

La compétence ainsi manifestée est narrative puisqu'elle suppose une connaissance de la structure profonde des actions à visée transformative (du modèle quinaire) qui permet de substituer une action à une autre de même niveau et de même fonction. Mais elle est aussi managériale, puisque ces actions que l'on peut raconter et se raconter sont des actions à réaliser dont il faut prévoir la durée et la faisabilité. Une compétence en somme plus proche de celle d'un scénariste de jeux vidéo que de celle d'un romancier traditionnel. Grâce à sa maîtrise des possibles didactiques, le meneur de jeu (l'enseignant) peut aiguiller ses partenaires (les élèves) pour leur faire atteindre la sortie (l'objectif de la séance) tout en leur laissant une part d'initiative dans le choix de l'itinéraire.

Le risque que l'on court en appliquant le schéma narratif à l'analyse de l'activité scolaire est de donner l'illusion qu'il existe un moment-clef des apprentissages, une illumination cognitive, avec un avant et un après, alors qu'un contenu didactique s'approprie de façon très diversifiée, qu'il est oublié et ressuscité bien des fois avant de devenir un cadre de pensée à la

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

fois validé par la communauté épistémique et investi par le sujet apprenant. Nous pensons l'avoir évité en montrant que le temps des objets enseignés n'est ni linéaire ni continu et que le récit des apprentissages est un récit en acte, co-construit par les élèves et les enseignants.

Non congruence, congruence et incongruïté

Le discours est une voie d'accès très empruntée aux activités d'apprentissage. Mais cette voie a ses règles qu'il faut respecter. En particulier, l'analyse multifactorielle semble inévitable si l'on veut rendre compte du continuum conversationnel (qui croise les types discursifs et les pôles d'intérêt) et de l'activité projetée (qui croise prévision et rétrospection, et donc action, espace-temps et acteurs). Si «travailler, c'est toujours se mesurer à une hétéronomie de la tâche et de l'objet» (Clot, 1999, 96) le discours est la principale médiation qui permette de s'accommoder de cette hétéronomie, de la décrire et de la comprendre. Vue de l'intérieur du discours, la non-congruence des niveaux est le gage de la congruence générale. Pour qu'il y ait transformation, il faut qu'il y ait déséquilibre. Ce qui ressort de l'ensemble de l'analyse, c'est que la dynamique du discours et des apprentissages provient des décalages existant à chaque niveau entre le prescrit et l'accompli, l'impulsivité et la contrainte, l'engagement et la retenue mais aussi des décalages entre les niveaux : le temps, la classe et l'objet didactique sont les trois grands organisateurs de l'activité enseignante.

Pour qu'il y ait transformation, il faut aussi qu'il y ait rééquilibre et bilan. Ceci renvoie aux compétences qui permettent de gérer les décalages et de tirer de désaccords une harmonie. Le degré de maîtrise du discours oral imposé par les modèles actuels d'enseignement est très élevé. Des étayages fournis auparavant par l'image, l'écrit ou l'exposé passent désormais par l'improvisation orale contrôlée et ce, dans toutes les disciplines. L'analyse tétrachrone peut trouver ici son plein emploi, car si l'on repère des organisations interséquentielles plus favorables que d'autres aux apprentissages, et qu'on les fait commenter par les acteurs, elles seront d'une aide précieuse dans la formation des maîtres. En outre, la mise à plat des mécanismes antagonistes et compensatoires des différents niveaux peut désinhiber les enseignants, en leur montrant que l'écart entre le prévu et le réalisé ne tient pas qu'à eux mais provient aussi des tensions inhérentes aux activités elles-mêmes.

Enfin le modèle tétrachrone est une occasion de s'ouvrir à l'incongruité, qui n'est que l'altérité vue par le petit bout de la lorgnette, car c'est un modèle qui produit du décloisonnement et qui s'adapte au décloisonnement. En effet, en abordant sur un pied d'égalité toutes les conversations qui occupent une séance, il prouve que la logique dominante

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

ne peut pas être celle du discours, mais bien celle du projet didactique partagé. Mais si l'on veut pouvoir comparer les interactions entre elles, il est nécessaire de prévoir des lignes d'analyse qui s'attachent à la forme, d'où le recours aux les types discursifs dominants, et au contexte, d'où le rapport aux apprentissages engagés.

«Que les disciplines soient effectivement nommées à l'école élémentaire, au collège et au lycée est-il une garantie suffisante pour que la tension entre les *perceptions disciplinaires* respective de l'élève et de l'enseignant disparaissent ?» (Daunay, Delcambre, 2007, 35). Nous reprenons complètement à notre compte l'interrogation de Daunay et Delcambre et y répondons nous aussi par la négative, nos observations nous donnant les moyens de renvoyer dos à dos les inconvénients de la polyvalence du primaire et du cloisonnement disciplinaire du secondaire. Il est vrai que les enseignants par leur présence et leur qualité disciplinaire sont des marqueurs disciplinaires ambulants, tout comme les compartimentages horaires et spatiaux des emplois du temps sont des marqueurs disciplinaires fixes. Mais ces repères associatifs sont d'un piètre secours pour construire de véritables identités disciplinaires. Le passage des marqueurs de surface aux marqueurs structuraux et fonctionnels ne peut s'effectuer que si élèves et enseignants multiplient les occasions de confronter leurs points de vue entre eux et avec d'autres membres des communautés disciplinaires. Les activités de repérage et de confrontation des notions et des discours disciplinaires initiées par les rituels de maternelle n'ont donc aucune raison de s'arrêter à l'entrée de l'école élémentaire. Elles doivent accompagner les apprentissages disciplinaires tout au long de leur progression, comme garants de leur accès à la métacognition. Si le modèle tétrachrone leur convient, c'est que ces activités sont consommatrices de situations de discours à la fois ouvertes et structurées et que le débat est vraiment leur pierre de touche. En effet, une discipline qui ne peut défendre son droit à l'existence est une discipline morte. Le débat interdidactique n'est donc pas uniquement un instrument de régulation et de vérification des acquisitions cognitives des différentes disciplines, c'est aussi le lieu d'émergence d'une réflexion philosophique sur les savoirs.

BIBLIOGRAPHIE :

BIAGIOLI N. (2004) «Le genre, outil d'acquisition réflexive pour le français transversal» (Cl. Vargas dir.) *Langue et étude de la langue, Approches linguistiques et didactiques*, PUP.

BOUTINET J. P., *Psychologie des conduites à projet*, Que sais-je? , PUF. 3ème édit.1999.

CHEVALLARD Y. (1991) *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage.

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007

CLOT Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*, PUF.

DAUNAY B., DELCAMBRE I., «Les rituels en maternelle, genre scolaire ou disciplinaire ?», *Cahiers THEODILE n°7*, janvier 2007, 33-48.

GRIZE J.-B. (1990) *Logique et langage*, Paris-Gap, Ophrys.

JUNGER E. (1970) *Le traité du sablier*, Bourgois, Points.

KERBRAT C. (1990) *Les interactions verbales*, A. Colin.

P. CHARAUDEAU, MAINGUENEAU D. (2003) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil.

PERRAUDEAU M. (2006) *Les stratégies d'apprentissage,* A. Colin.

PLANTIN C. (1996) *L'argumentation*, Que sais-je, PUF.

PLANTIN C. (2005) *L'argumentation*, Mémo, Seuil.

REUTER Y. *L'analyse du récit*, Dunod, 1997.

ROWLING J. K. (2000) *Harry Potter et la chambre des secrets*, Folio junior.

hal-00155215, version 1 - 25 Jun 2007