HAL
open science

Accueil des Ena, efficacité et équité : la question de l'interpellation dans l'interaction scolaire

Robert Bouchard

▶ **To cite this version:**

Robert Bouchard. Accueil des Ena, efficacité et équité : la question de l'interpellation dans l'interaction scolaire. 2008. hal-00377064

HAL Id: hal-00377064

https://hal.science/hal-00377064v1

Preprint submitted on 20 Apr 2009

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.

Accueil des Ena, efficacité et équité :
la question de l'interpellation dans l'interaction scolaire

Robert Bouchard
(Université Lumière-Lyon 2-Laboratoire ICAR (UMR 5191))

Introduction :

La question de l'efficacité et de l'équité se pose d'une manière et avec une intensité particulières pour l'accueil des Ena. Tout d'abord parce que ces élèves se trouvent de fait dans une situation d'inéquité linguistique : une langue de scolarisation étrangère leur est imposée qu'ils ne peuvent que moins bien partager que leur camarades natifs mais dont va dépendre globalement leur réussite scolaire. Ensuite parce qu'en conséquence depuis des années la didactique du Fls/scol se pose la question de l'amélioration de l'efficacité des dispositifs compensatoires qui peuvent être mis sur pied.
Mais l'accueil des Ena dans l'école française en même temps qu'un accueil linguistique est de fait un accueil culturel. Pour nous, les deux se globalisent dans un même projet, celui du développement d'une « compétence scolaire » (Bouchard 2007). Nous avons choisi d'étudier ici un indice, une manifestation clef de celle-ci : l'interpellation. Du maître à l'élève, mais aussi de l'élève au maître et de l'élève à l'élève, l'interpellation participe de manière stratégique à la circulation de la parole dans la classe, dans le cadre des habitudes et des valeurs éducatives de l'institution scolaire d'accueil. En effet au sein d'un polylogue pédagogique, à la fois inégal et finalisé (Bouchard 2005), cette circulation de la parole doit être organisée et explicitement, publiquement gérée. La parole ne peut circuler aisément, implicitement que dans la conversation en tête à tête (où cependant le chevauchement reste possible !). En situation polylogale, il est nécessaire de désigner le prochain locuteur, cad, s'il ne s'est pas lui-même proposé, de l'interpeller en le désignant et/ou en le nommant. Simultanément l' « interpellation » confère, implicitement ou explicitement, un statut institutionnel et un rôle interactionnel aux deux participants : elle contribue à les « assujettir » scolairement . Mais encore faut-il que ces statuts et ces rôles soient clairs et accepté/ables par les participants. De ce point de vue, les Ena sont dans une position critique : leur maîtrise relative de la langue et de la culture scolaires les fragilise dans l'interaction.
L'interpellation elle-même a donc à voir avec la question de l'efficacité pédagogique. Telle qu'elle se manifeste dans les classes de différentes matières des dispositifs d'accueil des Ena, (cf. Cortier & Richet 2006) avec ses réussites et ses difficultés, voire ses conflits, elle nous semble même un bon indice à un niveau interpersonnel de la conciliation, au cours des interactions en classe, des notions d'efficacité (il est nécessaire d'interpeller pour dynamiser l'interaction pédagogique!) et d'équité (toutes les manières d'interpeller ne se valent pas, toute interpellation est aussi une catégorisation qui peut être ressentie comme potentiellement inique (cf. ci-dessous exemple 3).
Nous allons donc examiner comment cette dualité efficacité-équité se réalise dans différents contextes scolaires. Dans un premier temps, nous dresserons le décor en donnant à voir ses manifestations dans les (dispositifs de) classes d'accueil et par rapport à leur problématique propre d'apprentissage du français. Puis nous examinerons la notion d'interpellation et ses matérialisations linguistiques et multimodales en contexte pédagogique. Enfin à la lumière des notions d'efficacité et d'équité nous aborderons, la question des droits et devoirs de parole dans la classe et ses modalités spécifiquement exoculturelles (échanges natif<> Enaf).

I. Efficacité et équité dans l'apprentissage de la langue de scolarisation :

En termes d'efficacité, on peut estimer que, d'un point de vue purement didactique, parmi les publics scolaires qui apprennent des langues étrangères, les « Ena » se trouvent dans une situation favorable. Sur le papier au moins, ils sont ceux qui disposent des meilleures conditions d'appropriation de la langue du pays dans lequel ils sont amenés à vivre. Ils bénéficient d'une double exposition scolaire et non-scolaire à la langue étrangère, qui décuple – tant quantitativement que qualitativement - les ressources linguistiques mises à leur disposition. Cette double exposition leur permet aussi, nous l'avons dit, de cumuler les avantages de l'apprentissage, scolaire, guidé (classes d'accueil) et de l'acquisition sociale (immersion dans la classe normale). D'autre part, du fait même de cette immersion linguistique, ils ressentent les besoins linguistiques et communicatifs indispensables pour mettre en marche les mécanismes acquisitionnels spontanés que l'on peut postuler. La conjonction ressources-besoins est donc optimale : ils ont toutes chances en particulier de mieux s'approprier la langue du pays d'accueil que leurs camarades restés au pays et apprenant cette langue dans le cadre de la seule classe de langue.

Equité et exigence linguistique immédiate :

Mais bien sûr, quand on prend en compte au delà de la situation d'appropriation de la langue la finalité et les caractéristiques temporelles de celle-ci, la situation de l'Ena apparaît, moins idéale, plus soumise à de fortes contraintes.

Ainsi, alors que l'apprentissage guidé des langues est la plupart du temps lent et progressif, l'Ena est soumis, quant à lui, à la nécessité d'un apprentissage rapide de cette langue dans la mesure où, de la qualité de cet apprentissage, dépend l'ensemble de ses autres apprentissages comme une socialisation satisfaisante dans son nouveau cadre de vie scolaire. Et surtout, dans ce court délai, il est sommé de réaliser – exigence exceptionnelle en didactique des langues - un apprentissage « rattrapant » celui des natifs, et aboutissant à une compétence communicative, orale et écrite, égale à la leur. Mais ce qui est encore plus inéquitable c'est qu'il doive développer un bilinguisme strictement additif, en fait un « double monolinguisme », dont un des éléments – sa langue d'origine - dans la plupart des cas restera exclue de l'école. Il risque même d'être catégorisé de fait comme un mauvais monolingue (cf. la thèse du « handicap » linguistique il y a quelques années). Il ne lui est, en tout cas, pas permis d'utiliser tout son répertoire linguistique, ni de bénéficier des possibilités du code-switching et d'un « parler bilingue » qui ne pourrait exister qu'au sein d'une communauté scolaire, elle-même, bi/pluri-lingue. Ajoutons qu'autant qu'un double monolinguisme, il doit manifester une double compétence linguistique et culturelle qui lui permette de se comporter globalement en classe selon… la seule attente implicite du reste de la communauté scolaire dont il doit devenir partie prenante.

Un Ena « intégré» à l'école – l'institution sociale où il va être amené à passer la plus grande partie de son temps – et au-delà tout élève « heureux » à l'école - ne peut être qu'un élève qui accepte de « se fondre » - au moins momentanément - dans une communauté scolaire dont il a réussi à reconstituer les « habitus »pédagogiques et éducatifs (cf. Lahire 2001, 2006, pour une discussion sur le concept d' « habitus » proposé par Bourdieu). Si l'école est un lieu d'apprentissage, c'est aussi une institution éducative qui a pour but de construire implicitement des sujets, partageant un ensemble de pratiques sinon de valeurs… ayant trait en particulier à la vie en commun entre enfants/adolescents comme entre enfants/adolescents et adulte(s)… et parmi celles-ci les pratiques stratégiques de l'interpellation.

Retour à l'efficacité :

En conséquence, nous avons plusieurs fois souligné (cf. Bouchard 2007, Bouchard & Cortier 2006) qu'il nous semblait urgent de sortir, pour l'accueil de ces publics, d'une conception communicative universaliste de l'enseignement /apprentissage des langues et de viser d'abord à rendre ces élèves capables d'exercer globalement leur « métier » d'élèves au sein de l'institution scolaire française.
Le phénomène sur lequel nous focalisons notre attention, car il nous semble particulièrement important pour les Ena, est celui de leur participation aux interactions scolaires, verbales et non-verbales, en français et « à la française », telles qu'elles se déroulent de fait, quotidiennement, ordinairement, dans nos écoles. Il semble moins « grave » pour un Ena de s'exprimer dans une interlangue que l'enseignant pourra toujours corriger ponctuellement, que de se comporter « interculturellement » d'une manière qui peut apparaître moralement inacceptable à un enseignant, amené alors à lui « faire la leçon » publiquement.

Exemple 1 : Corpus Collège, 5°, (Cortier-Peutot) :

1.	**é :**	monsieur si		
2.	**En :**	si tu veux parler tu lèves la main# ça n'a pas changé…		
		Chérifa		
3.	**é :**		c c c' est	
			c'est	avant/
			c'est	avant/ que l'eau vienne
4.	**En :**	bien	ça a poussé	avant que l'eau vienne/
		ça porte un nom ? /		
		Chérifa ? ça…ça nous est arrivé à Marseille de temps en temps		
5.	**é :**	une inondation		
6.	**En :**	bien… nous avons ici/ affaire/ à une/ inondation		
7.	**é :**	// je l'ai dit		
8.	**En :**	// je sais / tu l'as dit mais j'aimerais que tu lèves la main et que tu aies la parole Simba…		
		donc ici nous avons un moment/ où le Nil/ est en train de/ **le verbe** ?		

Ces comportements interactionnels attendus sont multimodaux, à la fois verbaux et gestuels. Ils correspondent pour une part aux contraintes fonctionnelles de l'institution scolaire, mais aussi, pour une autre, à des contraintes plus culturelles liées à la tradition éducative et scolaire de l'école française.

II. Interpellation scolaire et adlocution

L'Ena avant d'être un locuteur actif devra être un participant actif. Pour l'être effectivement il faudra donc qu'il développe une compréhension suffisante de la parole de l'enseignant. Or le système de l'adlocution (cf. Cellard 1979), celui des formes langagières d'entrée en contact et en communication, que celui-ci utilise n'est un exemple ni de simplicité, ni de stabilité !
Il met en œuvre un double matériel grammatical et lexical : quatre pronoms sujets : tu vous et il, et trois désignants lexicaux : Prénom, Nom, Monsieur/Madame… Alors qu'en situation extrascolaire c'est la symétrie qui domine, le tu répondant au tu, le Monsieur au Monsieur, en situation scolaire son fonctionnement normal est dissymétrique (cf. ci-dessus). L'enseignant tutoie les élèves et les appelle par leur prénom (relation adulte-enfant) alors que les élèves l'appellent Monsieur/Madame et le vouvoient. Une combinaison supplémentaire, intermédiaire, sur le modèle familial du « Maman-tu », peut cependant encore se rencontrer dans l'enseignement primaire avec un « Maîtresse-tu » chez les élèves venant répondre à son « Jennifer-tu »:

Exemple 2 :

M : donc je rends la pochette de (.) Jennifer j'avais sorti la leçon parce que la leçon elle est pour lundi la leçon de maths c'est la feuille jaune
E : **maîtresse tu m'as donné** (inaud.)

Dans la bouche de l'enseignant, la combinaison «Prénom + il» est aussi possible mais marginale et peut-être déontologiquement discutable ! La tonalité de la voix de l'enseignante comme le contexte interactionnel turbulent (cf. Gaël) montrent que les participants sont parvenus à un haut degré de manifestations émotionnelles :

Exemple 3 : (Géographie 5°):

465 P euh est c=que vous parlez tous à la fois

alors christophe

AIGU MOQUEUSE bien: oui + il a décidé d= travailler

d= tout=façon i va être obligé christophe 0

gaël tu t= calmes

gaël t'es pas dans un match de basket là hein'

466 E foot

d=foot m=dame

467 P alors christophe c'est une carte très bien

De même des désignants collectifs, spécifiques à l'école, sont susceptibles de venir encore se surajouter aux précédents:

Exemple 4 : en classe unique dans le primaire :
M *(regard vers les CE2)* :
bon (.) **les CE2** (.) sur **vos** cahiers de texte (.) les devoirs sont marqués
s'il te plaît arrête Anaïs (.)
vous avez ce livre que je vous prête momentanément pour de temps en temps lire une histoire dessus donc pour lundi vous en avez une à lire les consignes sont au tableau vous les écrivez (.) elles sont SUR ce tableau là parce que l'autre est trop petit (.)
pour les CM1 (.) (inaud) **vous** avez quelque chose à terminer pour jeudi je ne l'ai pas vu (inaud.)

Mais ces désignants administratifs peuvent fonctionner de manière encore plus indicielle et périphrastique…

Exemple 4' :
P : **pour ceux qui ont oublié** on règlera ça en début d'après-midi // s'il y a des oublis

… voire de manière plus ad hoc, voire paradoxale et:

Exemple 4'' (idem) :

M : et: **les enfants qui ont des maths à corriger** (.) vous savez qui vous êtes/
E : oui
E : pas moi
M : je vais rappeler les noms alors (.) parce qu'il faut emmener vos pochettes pour finir/

La richesse de ce système de l'adlocution, en même temps que la labilité de ses marques et leur sensibilité au contexte en font à coup sûr un objet d'apprentissage délicat pour les Ena, un apprentissage qui pour l'essentiel ne peut se faire que progressivement et sur le tas. Dans le même temps sa maîtrise est indispensable pour que ces nouveaux élèves participent efficacement à la vie de la classe dans ce qu'elle a de plus quotidien

III. Interpellation et polylogue:

Mais les deux derniers exemples ci-dessus ont un intérêt autre que celui d'illustrer la complexité du système d'adlocution scolaire. D'une manière plus générale, ils illustrent le fonctionnement polylogal (Bouchard 2005a) de l'interpellation comme de l'interaction pédagogique. L'enseignant s'adresse à un groupe qu'il doit faire travailler ensemble et faire progresser ensemble. Cette situation l'amène fréquemment à procéder à une interpellation en deux temps. C'est dans un premier temps le groupe tout entier qui est mobilisé avant que la parole ne soit attribuée – de gré ou de force - à un élève particulier. On passe du collectif à l'individuel (cf exemple 4) , dans le même temps où on passe du polylogue au dilogue. Si ce passage est seul susceptible de donner l'occasion, à un élève d'une prise de parole individuelle de plein droit, pour le reste du groupe il représente la possibilité d'assister à un spectacle pédagogique instructif : le dilogue est donné à entendre à tous. L'élève ainsi autorisé à parler publiquement peut être d'ailleurs choisi le cas échéant pour des caractéristiques ad hoc en phase avec les contraintes de l'enseignement. Il s'agira plutôt d'un « bon élève » quand l'enseignant est pressé, ou veut renforcer son message, d'un moins bon quand il reste suffisamment de temps pour corriger collectivement une éventuelle erreur, susceptible d'être commise par d'autres par ailleurs :

Exemple 5 : (Géographie)

10 P elles sont essentiellement sur les côtes et la vallée du nil, très bien 0

en r=vanche 0 qu'est-ce qu'on **observe 0 au niveau 0 de l'intérieur de l'afrique ?**

11 /E/ /ben(...) /
12 /E/ /(...) /densité
13 /EE/ /(...) /

14 P parlez pas tous à la fois !

maxime t'as levé la main ? 0

gaël !

15 E ben 0 ya pas beaucoup de: 0 de densité euh 0

16 P oui 0 il ya même devant vous 0 des vides 0

Le désignant grammatical collectif est alors le « on » ou le « vous », avec une gradation entre

l'usage d'un pronom indéfini susceptible d'englober le locuteur (cf. ci-dessous dans le même énoncé la juxtaposition d'un **on** inclusif et d'un *on* exclusif) et un pronom personnel plus centré sur les apprenants :

Ex 6 : Physique 5°

9P allez **on** commence le cours // (plusieurs secondes)
je crois que j'ai du mal à être clair là ce matin hein Yasmina j'ai dit quoi /
j'ai dit **on** commence *on* se tait
donc je crois que ça fait un moment que je l'ai dit ça /
alors si *vous vous* rappelez bien ce qu'**on** a fait donc avant les vacances **on** a vu…

IV. Interpellation et incursion

Le travail collectif d'apprentissage évoqué dans l'exemple 6 exige en particulier une capacité pour l'Ena à trouver « sa place » (cf Kerbrat-Orecchioni 1996) - d'élève en l'occurrence - au sein du groupe de pairs comme par rapport à l'enseignant. Il exige aussi d'agir « en phase » avec les autres participants pour collaborer à l'action conjointe qui se déroule sous l'impulsion du maître. Même s'il ne va toujours de soi (cf. le début du corpus ci-dessous et les difficultés de l'engagement dans l'action conjointe), le « phasage » a été appris et renforcé implicitement pour les élèves français par l'expérience partagée d'un temps scolaire vécu - au long cours -. Pour les élèves, plus récemment - brutalement quelquefois - arrivés dans l'institution scolaire française, cette coordination reste plus délicate, et cette difficulté varie en fonction de la nature de leur (éventuelle) scolarisation précédente. Ils peuvent avoir, pour certains, l'expérience d'un vécu scolaire plus « individuel » et plus libéral (les enfants étrangers venant d'Allemagne ou des pays anglo-saxons par exemple) ou au contraire encore plus collectif et contrôlé (ceux venant des « grands groupes » usuels dans les écoles sub-sahariennes.) La « préservation des faces » des apprenants est par exemple l'objet d'une prise en compte très différente suivant les valeurs culturelles propres des systèmes d'enseignement. L'expérience scolaire acquise ailleurs a toutes chances d'être différente de celle des élèves français dont ils doivent désormais partager le quotidien scolaire.

L'incursion pédagogique est en effet une interaction pré-organisée sinon strictement planifiée par le participant dominant, l'enseignant. Celui-ci arrive en cours avec un projet (cf exemple 8 ci-dessous), alors que les élèves n'ont pas une idée précise des différents moments de la classe qui vont ainsi s'enchaîner.

Le début de cours comme moment stratégique de l'« assujettissement »

L'incipit, l'ouverture de l' « incursion » pédagogique, joue un rôle déterminant pour la réactivation du « contrat pédagogique », des droits et devoirs scolaires de chacun, en tant que « sujet » de l'institution. C'est encore plus le cas dans le primaire, où, chaque matin, on assiste à l'ouverture globale de la journée par un maître qui est responsable non seulement de l'ensemble des disciplines mais aussi de l'habitus scolaire global de sa classe.

Engager l'interaction, sinon la conversation, est d'ailleurs toujours un moment interpersonnel délicat qui fait peser des menaces sur les faces des x participants (cf Goffman, Roulet 1985 et sa notion explicite d'« incursion »). Elle exige donc des formes de politesse qui vont s'ajouter à la formule adlocutive et atténuer cette menace . Mais comme le remarque Parpette (2008) si la politesse est de règle pour tous, tel enseignant demande à chaque élève de dire bonjour en entrant dans la classe (tu pourrais répondre dit cette enseignante à un élève qui ne réagit pas à

son « bonjour ») (Cours de mathématiques, collège de Bourg 2007), alors que d'autres se contentent d'une salutation plus collective.
C'est à l'occasion de cette réactivation du contrat pédagogique que vont être rappelés le rôle et le statut de chaque participant, en le transformant d'individu en « sujet institutionnel ». Cette transformation ne s'opère pas toujours sans résistance. Les élèves les plus jeunes acceptent de la subir sans broncher : la différence de statut entre enfant et élève n'est pas très marquée. Par contre les adolescents nous le voyons ci-dessous ont plus tendance à résister : l'abandon de l'identité « jeune », en pleine (re)construction hors classe, est plus difficile symboliquement !

Exemple 8 : Cours de physique Classe de 5e (2004 Lyon)

1 P allez vous commencez par vous installer vous taire vous calmer // (plusieurs secondes) vous sortez vos cahiers de texte pour la semaine prochaine et vous vous taisez // on est d'accord //

2 E (…)
3 P pardon / on va en parler après de ça /

……..

8 EE (inaudible)
9 P après on en parle

allez on commence le cours // (plusieurs secondes)
je crois que j'ai du mal à être clair là ce matin hein Yasmina j'ai dit quoi / j'ai dit on commence on se tait donc je crois que ça fait un moment que je l'ai dit ça /
alors si vous vous rappelez bien ce qu'on a fait donc avant les vacances on a vu

On constate également que les « étapes » ouvertes spontanément par les élèves – bien que recevables - avortent. L'enseignant renvoie ces questions « pédagogiques » au delà du cœur didactique de l'incursion scolaire, au moment plus relationnel de la clôture du cours.

IV. Interpellation, « intempestivité » et droit à la parole

Les « étapes » en effet nous font sortir du domaine de l'interaction programmée, maîtrisée par l'enseignant. Les étapes sont l'émergence dans la classe de quelque chose qui n'était pas prévu. C'est particulièrement vrai des étapes-élèves qui, interrompant le projet de l'enseignant peuvent être ressenties comme le dérangeant (cf exemple 8 ci-dessus).

Elles demandent donc cette fois-ci la réussite d'une interpellation de l'enseignant par l'élève qui éprouve le besoin d'opérer ce mini-coup de force interactionnel. Dans l'exemple ci-dessous celle-ci ne se réalise pas sans mal ni négociation :

Exemple 9 :

QuickTime™ et un
décompresseur
sont requis pour visionner cette image.

On vérifie avec le dernier exemple que, comme nous dit Torterat (2008) l'interpellation désigne une action qui se caractérise par son « intempestivité » . Elle est subie par un allocuté qui a priori ne s'y attendait pas. Mais ce caractère intempestif peut connaître des intensités très diverses, allant de manifestations physiques contraignantes (cf le sens policier du terme) à des manifestations purement verbales, beaucoup plus graduées (agresser verbalement, apostropher, adresser la parole, demander la parole…). La force de l'interpellation va se manifester par la conjonction de moyens langagiers divers : nomination (Noailly 1995, Détrie 2007) mais aussi apostrophe, interjections, … Ces outils verbaux vont bien sûr toujours se conjuguer à des procédés multimodaux, allant de la force de la voix, aux mimiques, aux gestes et aux postures physiques. En situation collective, ces procédés gestuels, silencieux, vont d'ailleurs être privilégiés afin d'éviter les bruits dans la communication. C'est particulièrement le cas en situation pédagogique:

Exemple 10: (Histoire 6°)[1]

182	P	EE	alors livre page 119\ chut vous l'avez en couleurs ce plan\ et il est extrait heu de quel livre heu ce plan
	P	**EE**	***(sollicitation implicite par le maître)***
	EE	**P**	***(demandes de parole simultanées)***
	P	**EE**	**chut on lève bien le doigt**
	P	D	heu David

… avec des variations culturelles sur le modus operandi

Le droit d'interpeller est aussi diversement réparti socialement. Mais en tant que droit à une certaine violence verbale, il appartient plus aux sujets/locuteurs dominants qu'aux dominés! Au sens didactique, celle-ci présente un enjeu tout à fait spécifique. Action courante de ce que l'on pourrait appeler la « vie de classe », son exercice y varie aussi en fonction du statut de chacun.

Exemple 12 :

[1] Il est alors nécessaire de distinguer non seulement les différents locuteurs/acteurs mais aussi l'(es) interlocuteur(s) au(x)quel(s) ils s'adressent (cf. Bouchard et Rolet 2003)

P	**EE**	**CHUUUT (3s) ON NE PEUT PAS TRAVAILLER COMME ÇA**
	Jo	JONATHAN ton livre est toujours pas ouvert\
	EE	**alors j'ai demandé le livre ouvert à la page 216 et vos figures devant vous\ (4s)**
	Je	jeremy tu t'retournes\ ...
	EE	**christophe nous dit que le premier c'est à dire celui qui est en violet dans notre livre ne marche pas**

Si l'élève est toujours susceptible d'être interpellé à brûle-pourpoint par un enseignant qui en a le droit sinon le devoir, l'enseignant au contraire est protégé institutionnellement par une procédure adlocutive (lever la main, en silence…) dont le respect va en ralentir et en atténuer l'intempestivité. Ce qui n'est pas toujours le cas dans les classes d'accueil où se recherche un nouvel équilibre entre des habitus scolaires hétéroclites :

Exemple 13 :

92	Touria	on dit elle doit passer par la route c'est tout↑
93	E	par quelle route / de mag
94	Touria	**a côté de quoi aussi**
95	E	oui à côté de quoi / près de quoi
96	Malik	Madame on met en face
97	Zineb	**Madame XX ça**
98	Aylyn	**eh Madame je fais tu vas XX**
99	Zineb	4 steaks
100	E	de quoi↑
101	Touria	eh Madame XXX

L'enseignante, plus proche de son public, y est sursollicitée par les élèves qui, tentent de capter son attention non plus silencieusement mais en répétant son désignant et en l'intensifiant par un « hé » initial.

Mais c'est l'enseignant seul qui en dernier ressort va sélectionner le prochain locuteur et celui-ci doit lui avoir signifié son désir de prendre la parole de manière acceptable, cad a priori silencieusement, gestuellement. L'interpellation magistrale serait toujours légitime et n'est ressentie comme intempestive que quand elle surprend un sujet psychologique qui a oublié son statut institutionnel d'élève et/ou d'apprenant… (voir ex 1 ou 4) ou quand l'enseignant oublie sa déontologie professionnelle (ex 2).

L'interpellation inappropriée d'un enseignant par un élève touche par contre l'enseignant dans son statut magistral qu'il tend à remettre en cause. C'est donc une faute non seulement interpersonnelle mais institutionnelle. Il manifeste cet assujettissement institutionnel insuffisant que nous évoquions ci-dessus (cf exemple 1).
Ces moments d' « interpellation » de l'enseignant par l'élève, sont des moments délicats de l'interaction didactique qui exigent, pour être pertinents, de respecter un rituel communicatif, essentiellement mimo-gestuel. L'interpellation verbale en « Monsieur » (cf. Détrie 2006) est seule tolérée. Ici de plus on voit en 1é que ce vocatif est immédiatement suivi par le début de la production d'un énoncé. Ce non-respect du rituel scolaire montre que l'individu-élève ne se conçoit pas comme un simple sujet de l'institution et simultanément refuse donc - de fait - de situer l'interlocuteur à sa « bonne » place institutionnelle. Ce qu'il confirme en 15e, en reprenant la parole sans l'avoir demandé et en réaction à la parole d'un autre élève, dans une intervention manifestant cette fois-ci ouvertement sa révolte contre l'ordre interactionnel établi. D'où la « remise en place » en 16 , produite par l'enseignant.

Ces comportements peuvent être liés à des phénomènes interactionnels différents, de nature pédagogique ou didactique : ils peuvent être propres à une discipline ou plus généraux. Certaines disciplines comme l'histoire-géographie ou le français langue « maternelle » par exemple, permettent voire exigent plus de mise en rapport entre individu et sujet scolaire, avec tous les risques d'articulation de cette dualité plus hétérogène sans doute chez l'Ena que chez le jeune natif. Pour le premier plus que pour le second peut se poser alors la question de savoir quand c'est son identité extrascolaire qui tend à s'exprimer en lieu et place de l'identité scolaire, d'élève ou d'apprenant, dont le dote l'activité en cours.

Quant à l'interpellation entre élèves, elle est normalement prohibée dans l'enseignement frontal où la parole ne circule que « verticalement » entre maître et élève. Elle relèverait de ce que Bertucci et David (2003) appelle par euphémisme, « l'oral désordonné ».

Exemple 14 :

85	Aylyn	eh j'passe XXX une fois que tu vois le
	(*9 secondes*)	
86	Zineb	ce n'est pas moi
87	Abdel	tais-toi
88	E	chut::
89	Zineb	c'est fini
90	Touria	XXXX
91	E	allez Zineb /travaille // Zineb↑ // tu travailles
	(*9 secondes*)	

Les Ena qui s'y livrent ci-dessus y prennent bruyamment les deux places de l'interaction pédagogique : celle du maître et celle et celle de l'élève !

V. Intepellation, intempestivité et catégorisation :

Dans la paire d'exemples 15 et 15', ci-dessous, enregistrés dans des cours d'histoire géographie au collège, on voit l'ambiguïté d'une « interpellation » didactique qui pour se vouloir efficace risque de devenir inique. Ces exemples mettent en scène non pas des Ena mais des élèves d'origine maghrébine. C'est en tant que tels qu'ils sont, dans le premier cas, ou qu'ils se sentent, dans le second, « interpellés » implicitement par le maître. Cette interpellation intempestive tend, dans le même temps, à les séparer du reste de la communauté scolaire (« leur » classe) qui reste définie, de manière contrastive sinon par sa « francité » du moins par l'absence d'une « identité » discriminatrice. Mais on observe qu'en conséquence, ils ont du mal à se définir en même temps comme des sujets de l'institution scolaire française et des individus définis par une histoire personnelle, un lieu de naissance, voire une sensibilité culturelle :

Exemple 15 :

313 P dis-moi nabil

est-ce que tu	sais par hasard depuis quand l'algérie a		est indépendante
est-ce que quelqu'un sait 0		depuis quand l'algérie	est indépendante

On observe d'ailleurs dans le premier exemple, le rôle implicite de catégorisation du nom propre, le prénom, qui au moment de toute interpellation (y compris policière !) rattache l'individu à un marquage originel, souhaité – en son temps – par sa famille. On observe aussi le renforcement de cette catégorisation déictique par la mention de l' « Algérie » dans l'énoncé. On peut penser aussi que, devant un public adulte, la référence à l' « indépendance », ne peut qu'évoquer aussi les « évènements » qui l'ont précédée et le drame que cela a constitué entre les communautés dont les descendants se retrouvent côte à côte comme élèves dans une même classe. Du même coup cette interpellation didactique fait courir le risque à Nabil de ne plus être identifié comme un camarde de classe mais comme un « fils de Fellagha ».

Le phénomène se répète en miroir dans l'exemple suivant. Un élève maghrébin, non interpellé explicitement en tant que tel, se sent impliqué personnellement par la question collective posée à la classe. Il ne parvient pourtant pas à manifester son désir de prendre la parole de manière à être désigné par l'enseignant comme le « répondeur » officiel. Devant ce qu'il ressent comme un déni de son expertise – sinon de son identification – il exprime sa déception par une prise de parole non autorisée, où il assume mais marginalement cette identification. Celle-ci est alors prise en compte par la dénomination consécutive de l'enseignant :

Exemple 15' :

12 P comment on l'appelle toute la partie d'afrique du nord'
13 EE .....
14 P c'était le <u>mag</u>hreb
vous vous souv=nez le maghreb on l'avait vu quand on a vu les musulmans 0 <u>bien</u>

fallait l= dire plus <u>fort</u> kamel <u>le maghreb</u> hein 0

On voit que la parole de ces élèves biculturels montre cette dualité vécue comme une ambivalence. Chaque fois décalée par rapport à la demande de l'enseignant, elle est soit bloquée dans le premier cas, soit imparfaitement assumée dans le second.

Assujettissement scolaire :
De manière significative, l'exemple suivant fait apparaître, chez un Ena cette fois-ci, la réponse inverse au même « double bind ». Dans cet échange argumentatif, c'est alors l'identité individuelle qui l'emporte de manière (trop) marquée sur l'identité scolaire :

Exemple 16 : Corpus thèse Davin (6° spéciale : français) :

306. P : pourquoi vous dites c'est une femme'
307. S : + parce qu'elle pleure
308. P : - il n'y a que les femmes qui pleurent
309. S : + oui
310. P : - attendez+ S doit nous donner une explication
311. S : + ils pleurent parfois mais ils sont forts

312 P: on reviendra à ce sujet un autre jour+ pourquoi on parle d'un homme et d'une femme dans ce texte'

……

316. Ni : - les hommes aussi pleurent

317. P : - les hommes aussi pleurent+
vous voyez que Ni réagit après ce que S a dit

318. S : + moi je pleure pas

319. P : donc + je disais on a une femme et un homme ++ qu'est ce que vous remarquez à la fin du texte+ moi j'ai pris ma tête dans ma main et j'ai pleuré'

Cet exemple montre à la fois l'affirmation « virile » du jeune S – affirmation liée à ses valeurs extrascolaires - et l'action d'acculturation indirecte de P , l'enseignante, qui « botte en touche » (312) ou s'appuie sur une autre élève (317) pour faire évoluer de manière non autoritaire cette vision du monde. On remarque aussi l'insistance « réflexive » de l'enseignante qui montre la nécessité scolaire d'expliquer, de justifier son point de vue. D'un point de vue argumentatif enfin (cf. Moeschler 1985), on constate que l'élève non natif s'engage dans un échange argumentatif « risqué » avec l'adulte-enseignante en maintenant à quatre reprises sa position. Ce n'est que dans sa quatrième réplique qu'il diminue la portée de son affirmation en passant du général (les hommes) au particulier (moi). Cette fin d'échange montre aussi que c'est bien en tant qu'individu et non pas en tant que sujet de l'institution scolaire que S. en est venu à s'exprimer à l'occasion de cette explication de texte. On peut penser aussi que cette séquence, ressentie comme moins contrainte institutionnellement et didactiquement, amène S. à tester publiquement le rapport maître-élève à la française, voire au-delà le rapport de genre tel qu'il se peut licitement se manifester dans l'enceinte de la classe.
L'Ena doit donc se familiariser avec les activités langagières telles qu'implicitement elles peuvent/doivent se dérouler à l'école, en fonction des droits et devoirs de parole des différents partenaires de l'interaction complémentaire, inégale qui s'y joue. C'est de la qualité de cette socialisation que va dépendre la poursuite de son apprentissage du français comme des autres disciplines

Conclusion

L'interpellation joue un rôle crucial dans la qualité de l'interaction en général et en particulier au moment crucial de la prise de contact, de l'incipit, qui est le moment de l'assujettissement, le moment où les individus doivent se transformer en sujets de l'institution. L'interpellation simultanément catégorise l'interpellé mais aussi l'interpellant en donnant à entendre le statut et/ou le rôle qu'il s'attribue dans l'interaction. C'est d'ailleurs en ceci, un bon indice de l'investissements des participants dans leurs rôles complémentaires, pour l'un, d'enseignant et/ou de « maître », et/ou d'adulte, et/ou de natif, et pour les autres, d'apprenant et/ou d'élève, et/ou d'enfant/adolescent et/ou d' « étranger », dans le cas des Enaf.

Action langagière peu technique et peu consciente, l'interpellation dépend du croisement de critères culturels complexes impliquant l'age, le sexe, la distance sociale avec une hiérarchisation instable de chacun de ces critères par rapport aux autres. Elle peut être ainsi, du même coup, un signal d'une crise dans l'interaction. On interpelle souvent, dans la spontanéité de l'échange, voire même sous le coup de l'émotion. Même en langue maternelle, le locuteur natif peut se retrouver ainsi piégé par l'émission involontaire d'une formule interpellative dont il ne mesure qu'après coup les effets de catégorisation sur l'interpellé.

Dans la gestion d'une interaction pédagogique et didactique, polylogale, qui doit sans cesse être réglée et stimulée, l'interpellation est permanente. Son bon fonctionnement – fortement ritualisé dans ce but - est indéniablement un facteur d'efficacité au moment des consignes en particulier. En début de cours, il évite le retardement de l'entrée dans le coeur didactique de l'incursion pédagogique (ex 8), comme, pendant le cours, il évite son freinage du fait des dérapages interactionnels de l'un (ex 1, l'élève) ou l'autre (ex 3, l'enseignant) des partenaires de l'action pédagogique.
Pour le maître se pose la question de qui interpeller, « en tant que qui », de quelle manière et par rapport à quel effet escompté sur l'interpellé comme sur les autres participants.
Pour l'élève, la mise en œuvre de sa propre activité d'interpellation est marginalisée institutionnellement. A la limite de ses droits de parole, elle est toujours risquée (cf. Maurer 2001) dans le cours dialogué. Elle est plus admise au cours des « tâches », ou dans les moments de dévolution didactique en général. De sa réussite dépend en particulier la possibilité de faire émerger ces « étapes » qui vont lui permettre d'individualiser son apprentissage (Bouchard 2005b).
L'interpellation mérite donc pleinement d'être enseignée (cf Kramsch 1984) aux Ena et peut-être aussi aux… enseignants en formation. Sa maîtrise par l'élève - mais aussi par l'enseignant - est le gage d'une plus grande efficacité dans les échanges pédagogiques mais aussi d'une plus claire conscience de ses effets indésirables sur l'autre. En ceci elle est le gage également d'une plus grande équité dans le partage de la parole et des rôles en classe en général. C'est encore plus vrai dans les classes hétérogènes des dispositifs d'accueil des Ena, où se côtoient des élèves différents dont certains sont susceptibles d'identifications complexes, et en conséquence difficiles à assumer simultanément .

Eléments de bibliographie :

Bertucci M.M., David J. (*dir)*., (2003), *Les Langues des élèves*, numéro 143 du *Français aujourd'hui*, Paris, AFEF.
Bouchard, R., (2005a), « Les interactions pédagogiques comme polylogues », in Savelli M., (dir.), « Corpus oraux et diversité des approches », *Lidil 31*, Grenoble, 139-156
Bouchard, R., (2005b),« Le « cours », un événement oralographique structuré : Etude des inter-actions pédagogiques en classe de langue et au delà… », in Cicurel F. & Bigot V. (dirs.) Les interactions en classe de langue, *Le Français dans le monde : recherches et applications*, Cle-International, 64-74
Bouchard, R. (2007), Du français fondamental à la compétence scolaire en passant par le français de scolarisation, *Le Français dans le monde : recherches et applications*
Bouchard, R. Cortier, C. (2007), L'intégration scolaire des enfants étrangers : quelle responsabilité didactique et éducative pour la linguistique appliquée ? Français de scolarisation et compétence scolaire en histoire/géographie, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, Neuchâtel
Bouchard, R. Parpette, C. Cortier, C. (2008) L'appropriation du français par les élèves nouveaux arrivants dans les dispositifs d'intégration, *Le Français dans le monde : recherches et applications*
Cellard J. (1979) *La vie du langage - Chroniques 1971-1975, Le Monde*, Le Robert
Cortier, C., & Richet, M., (2006), « Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves étrangers allophones : un observatoire pour les politiques locales d'intégration / ségrégation », in Bertucci, M.M., Houdart-Merot, V., *Situations de banlieue. Langues, cultures, enseignement*, INRP, 263-272.

Détrie, C. (2006) *De la non-personne à la personne : l'apostrophe nominale*, Paris CNRS.
Kerbrat-Orecchioni, C. (1996), *La conversation*, Seuil, Paris
Lagorgette D., (2003), Termes d'adresse, insultes et notion de détachement en diachronie, *Cahiers de praxématique*, 40, 43-69.
Maurer B. (2001) *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Bertrand-Lacoste.
O'Kelly D. *dir* , 2005, *Nomination, Noms propres, termes d'adresse*, tomes XXVI-1/2, volumes 51 et 52 des *Modèles Linguistiques*, Toulon, Université du Sud.
Parpette, C. (2005), Réflexions sur la parole enseignante en français langue seconde », *Actes du séminaire inter-régional de recherche-action*, Ecole Normale Supérieure de Nha Trang, Nha Trang, Vietnam
Parpette, C. (2008), « Les discours pédagogiques oraux : évolution des représentations et des pratiques didactiques », *Le français dans le monde*, *Recherche & Applications 43,* Cle International, Paris
Kramsch C. (1984) *Interaction et classe de langue*, Clé International
Torterat (2008) « Introduction » du colloque *« L'interpellation* », Paris, Sorbonne (juin 2008)