



**HAL**  
open science

## Les objets et les actions en classe de français

Sandra Canelas-Trevisi

► **To cite this version:**

Sandra Canelas-Trevisi. Les objets et les actions en classe de français. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533686

**HAL Id: hal-00533686**

**<https://hal.science/hal-00533686>**

Submitted on 8 Feb 2011

**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.

## Les objets et les actions en classe de français

---

**CANELAS-TREVISI Sandra**

LIDILEM – Université de Grenoble et GRAFE – Université de Genève FPSE

### Introduction

L'étude de la co-construction des objets de savoir dans les pratiques en classe rencontre nécessairement la problématique de l'interaction. Formulée de manière sans doute trop simpliste, une des positions emblématiques dans le champ considère que le langage prend forme et sens dans l'interaction. En écho, notre point de vue peut être exprimé à l'aide de la question suivante : comment l'objet enseigné se concrétise-t-il dans l'interaction en classe, au travers de l'agir langagier et praxéologique des interactants ? Ancré dans un modèle de type ternaire, intégrant l'objet transactionnel dans l'étude de l'interaction entre enseignant et élèves (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008), notre questionnement rejoint ainsi une des orientations du colloque, à savoir le choix d'explorer la « relation dialectique entre processus et constituants contextuels de l'interaction didactique »

La présente étude s'appuie sur deux ensembles de données, le premier en français langue première<sup>1</sup> (public d'adolescents de 12 à 15 ans), le second en FLE (public de jeunes adultes). Notre analyse propose une exploitation secondaire des données recueillies dans le cadre d'un projet de recherche de l'équipe GRAFE<sup>2</sup> (B. Schneuwly et J. Dolz, 2009), sur la co-construction en classe de deux objets inscrits dans les programmes institutionnels de l'école secondaire inférieure en Suisse romande : la subordonnée relative et le texte d'opinion. Ensuite, l'appareil méthodologique adopté est mis à l'épreuve dans l'analyse des pratiques en classe de FLE. Nous abordons ainsi l'interaction didactique comme lieu de transmission de savoirs, rejoignant l'axe 1 du colloque. Trois brèves études de cas nous serviront d'exemples.

La mise en œuvre des objets enseignés implique la reconfiguration de régularités dans le contexte d'une situation particulière, où sont reconstruits aussi bien les objets que les manières de faire. Leur analyse devrait permettre de cerner les formes et le sens que prennent en situation les objets institutionnels et les actions inhérentes à leur mise en œuvre. Notre objectif à long terme étant de décrire et comprendre l'interaction entre les formes des actions et les formes des objets d'une part, le processus de sémiotisation par les interactants d'autre part, dans le but de mieux cerner la rationalité de l'enseignement.

---

<sup>1</sup> Pour une discussion sur les termes de didactique du français langue première, seconde, FLE voir Canelas-Trevisi, 2009.

<sup>2</sup> Il s'agit de projet FNRS 1214-068110, conduit par J. Dolz et B. Schneuwly dans le cadre du Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

## 2. Nos choix théoriques et méthodologiques

Notre analyse des objets enseignés s'appuie sur des traces langagières, mais également sur l'interprétation des actions comme manifestations des faits didactiques inhérents à la mise en œuvre des objets. Aussi, une théorie de l'activité langagière et de l'agir est-elle articulée aux concepts didactiques issus de l'espace théorique de la transposition didactique.

### 2.1. Une théorie de l'agir

Notre conception de l'agir langagier et praxéologique se réfère à la théorisation que développent Bronckart et ses collaborateurs dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif. (Bronckart 2004). Selon les grandes lignes de ce programme de recherche, tout individu se développe au contact d'entités physiques et d'activités collectives instrumentées, socialement formatées. Les actions sont le produit de l'interaction complexe entre l'individu et le fonctionnement collectif, comportant des pratiques concrètes mais également des pré-construits socio-historiques dont les représentations collectives. La forme de l'action se définit sous l'effet de la réflexivité dont témoignent les protagonistes de l'activité, qu'il s'agisse de la réflexivité des observateurs externes, ou de la réflexivité des actants directement impliqués dans l'activité (Bronckart, 2004, p. 113).

Nous partons du principe que la sémiotisation des objets institutionnels à travers l'agir de la classe implique des actions verbales et non verbales interprétables. Notre interprétation, certes partielle, vise à cerner la mobilisation et la co-construction de ressources comme phénomènes reliés aux objets mis en circulation.

### 2.2. Une conception des objets enseignés

On sait que les objets langagiers mobilisés en classe sont multidimensionnels. Très souvent, la décision de privilégier la dimension à travailler en classe, qu'elle soit grammaticale, sémantique, pragmatique etc., découle d'un choix totalement opaque pour les élèves et, parfois, pour les enseignants. C'est toutefois ce choix qui va déterminer ce que signifie étudier le français pour l'institution d'enseignement. En effet, la sélection et la hiérarchisation des dimensions interviennent de manière déterminante dans le processus d'élémentarisation de l'objet.

Afin qu'il puisse être déployé dans les limites temporelles d'une « leçon » et, plus largement, d'un programme institutionnel, l'objet enseigné est segmenté en éléments distribués sur l'axe du temps. Ainsi, les objets langagiers enseignés sont mis en texte dans les institutions en fonction du temps de l'enseignement. Nous parlerons de déclencheurs d'avancement du temps didactique pour désigner les actions qui font émerger un élément nouveau de l'objet par rapport à ce qui aura été travaillé auparavant. La régulation du temps révèle la représentation que se donne l'enseignant de la pertinence de l'objet dans le processus d'apprentissage.

### 2.3. L'enchaînement des actions

La reconstruction de l'objet enseigné et appris et des conditions de sa mise en œuvre requiert la prise en compte des éléments qui le constituent dans le texte de l'interaction ainsi que dans l'agir de l'enseignant et des élèves. Pour les appréhender, nous adoptons une démarche d'analyse qualitative qui conjugue les aspects inductif et déductif et qui aboutit à la reconstruction théorique des données.

Les consignes de l'enseignant et/ou les matériaux mis en circulation enclenchent des actions verbales et non verbales censées être reliées par une même finalité. Ainsi, ces actions s'inscrivent dans une temporalité didactique délimitée par des phénomènes langagiers et/ou praxéologiques constituant des indicateurs d'avancement du temps didactique. Nous admettons que cette finalité, partagée pendant le déroulement d'un temps didactique déterminé, justifie la décision de réunir des actions verbales et non verbales et des éléments de l'objet dans la même unité, à savoir l'enchaînement praxéologique et textuel, qui constitue notre unité d'analyse.

Les éléments constitutifs de l'objet sont repérables en situation au travers de matériaux multiformes: exemples, outils métalangagiers, schémas, exercices, données de langue diverses... Il s'agit dès lors d'explorer un domaine de référence dont l'investigation elle-même devra préciser les contours. Aussi adoptons-nous le terme générique d'environnement pour désigner toutes les entités – objets et actions – que l'enseignant relie par son action et sa parole à la construction de l'objet enseigné. Ensuite, afin de ne pas préjuger de la conformité des actions repérables en situations avec les procédures attendues dans l'institution, nous désignerons du terme d'intervention toutes les formes d'action ayant trait aux données de langue.

L'analyse fine vise à identifier les relations entre les actions que l'enseignant demande aux élèves d'accomplir d'une part, les contours de l'objet et la forme des actions verbales et non verbales repérables dans les enchaînements d'autre part. Nous nous interrogerons enfin sur la cohérence entre objet, intervention et contrat en vigueur.

### 3. Méthodologie

Notre analyse s'applique à un corpus textuel comportant : la transcription des interactions<sup>3</sup> (enregistrement audio-visuel) ; les documents mis en circulation dans la classe (exercices, textes); les éléments notés au tableau; les notes du chercheur en cours d'observation.

Nous allons procéder en deux temps. Amorcer d'abord une première approche déductive des données, guidée par l'organisation institutionnelle des plans d'étude et des programmes. Cerner ensuite l'objet et les actions qui y sont rattachées par une approche inductive, à partir des enchaînements praxéologiques et textuels.

Les enchaînements praxéologiques et textuels sont identifiés selon trois critères : leur durée ; leur ordre de succession dans la séquence ; leur finalité. Celle-ci est synthétisée dans un énoncé à l'infinitif qui exprime notre interprétation des enjeux de l'enchaînement. Les interventions sur les données de langue sont interprétées d'abord dans ce contexte restreint et ensuite dans celui plus large de la séquence.

---

<sup>3</sup> Les conventions de transcription adoptées sont les suivantes: 1. / (pause courte); 2. // (pause longue); 3. : (allongement vocalique court); 4. :: (allongement vocalique long); 5. **mot?** (mot probable); 6. **X** (incompréhensible, X=1 syllabe); 7. **H** (auto-interruption); 8. ↓ (intonation descendante notable); 9. intonation montante; 10. **subordonnée** (chevauchements); 11. **(parenthèses)** (remarques prosodiques, notations diverses); 12. **MAJUSCULES** (augmentation d'intensité sonore); 13. **PETITES MAJUSCULES** (diminution d'intensité sonore); 14. **tex-te** (découpage des syllabes).

Nous allons discuter trois exemples d'analyse. Les deux premiers portent sur des données issues du projet de recherche mentionné supra. Les modalités de recueil sont basées sur le principe que dans la succession des leçons, au sens d'unités temporelles définies dans l'institution, il est méthodologiquement possible de découper des unités d'un autre ordre comportant une succession d'activités scolaires reliées entre elles par la référence à un même objet. Cette unité méthodologique est appelée séquence d'enseignement. Les enseignants se sont engagés à travailler sur l'un ou l'autre des deux objets, prévus dans leur programme à savoir le texte d'opinion (17 séquences) et la subordonnée relative (13 séquences), mais aucune autre contrainte ne leur a été imposée concernant la forme et la durée de la séquence. Le troisième exemple est extrait de données issues d'une classe de FLE, dont le recueil sera discuté plus loin.

#### 4. Trois brèves études de cas

##### 4.1. La subordonnée relative

Nous avons sélectionné la séquence AM, dont la superstructure est assez représentative (Schenuwly et Dolz, 2009). Cette séquence a été enregistrée dans une classe de huitième, avant-dernière année du secondaire inférieur, pendant trois périodes de 45 minutes environ.

La finalité des deux premiers enchaînements a été synthétisée à l'aide de la formulation suivante :

1. Faire une grande phrase à partir de deux petites phrases qui ont un mot en commun (03'30"/ 13'27") ;
2. Dire ce qui s'est passé (14'30"/ 17'30")

Nous retenons le troisième enchaînement de la première période (17'30" et 37'00") dont la finalité est : Dire et montrer ce que le relatif a permis de faire. Le déroulement peut être découpé en six parties successives.

L'enseignant

- reconstruit l'action: 17'30" / 18'01";
- définit le pronom et sa fonction dans le texte: 18'01" / 23'29";
- rappelle le schéma en arbre de la phrase de base: 23'29" / 25'30";
- propose un schéma linéaire: 25'30" / 26'30";
- demande de dire pourquoi les formes *qui*, *que*, *ou* et *dont* ne sont pas interchangeables: 26'30" / 29'30";
- invite les élèves à s'interroger sur le rôle du relatif dans la phrase: 29'30" / 37'00".

La dernière partie de l'enchaînement nous semble particulièrement révélatrice des caractéristiques de l'objet enseigné d'une part et de l'agir qu'implique sa mise en œuvre d'autre part. L'élément sur lequel AM attire l'attention est la variation des formes du relatif en fonction du rôle (AM n'utilise jamais le terme de fonction), dont l'identification constitue le deuxième *mouvement* du schéma opératoire présenté<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Le schéma proposé est linéaire, contrairement au schéma hiérarchique en arbre illustré dans les documents institutionnels. Il comporte l'étiquette « pronom » au centre, entre deux encadrés. Une flèche est orientée vers l'encadré de gauche, contenant l'étiquette « antécédent », une seconde flèche vers l'encadré de droite contenant un point d'interrogation et l'étiquette « rôle ». AM explique que « à travers ce subordonnant relatif

Pour cela, il demande le retour réflexif sur le choix du pronom relatif et la verbalisation des critères adoptés. A la minute 27'30'', AM désigne l'exemple « Je passe mes vacances à Paris que j'aime bien », porté au tableau et demande pourquoi il faut employer *que* :

AM: oui mais pourquoiOI ici je mets QUE/ vous avez mis que/ et pourquoi on peut pas mettre où qui ou dont

Les élèves s'engagent dans la réflexion sur ce qu'ils ont fait mais ils ne se réfèrent ni à la structure de la phrase, réactivée avec leur participation, très rapidement comme si elle était escomptée, ni au véritable mode d'emploi de la relative donné par AM. Ils ne se placent pas du tout dans la dimension de l'exemple choisi<sup>5</sup> pour montrer et valider un élément dans un système d'analyse connu, mais ils tentent de créer des relations entre la forme du pronom et la signification de son antécédent: *où* remplace un lieu, *que* un objet ou une personne. Il s'agit de repères intuitifs, sans référence explicite à un savoir partagé, que AM conteste (728-730). Les élèves évoquent également la relation au verbe (711-715). C'est ce cheminement que AM valide comme étant proche de la solution.

|     |        |  |
|-----|--------|--|
| 705 |        | él4: parce que c'est le verbe                              |
| 706 |        | AM: comment c'est le verbe on dit quoi c'est le verbe      |
| 707 |        | él4: ça dépend du verbe qu'il y a après                    |
| 708 | 28'30" | AM: ça dépend du verbe qu'il y a après/ explique un        |
| 709 |        | tout petit peu mieux parce que peut-être tu es sur la      |
| 710 |        | piste  |
| 711 |        | él4: ben où j'ai passé/ c'est:: passer et puis que         |
| 712 |        | j'aime bien ce c'est le verbe aimer:                       |
| 713 |        | él7: et c'est au présent ( <i>éternuement d'un élève</i>   |
| 714 |        | <i>rires des autres</i> )                                  |
| 715 |        | AM: c'est peut-être la solution/ elle est un peu heu:      |
| 716 |        | mal dégrossie donc on va voir à la fin peut-être           |
| 717 |        | qu'on y a on on y arrive par un autre chemin peut-être     |
| 718 |        | que ça correspondra à ce que tu voulais dire/              |
| 719 |        | Thi  |
| 720 |        | Thi: ben en fait quand c'est où c'est ça veut dire         |
| 721 |        | que ce qu'on a remplacé c'était heu un lieu/ quand         |
| 722 |        | c'est qui  |
| 723 | 29'00" | c'est que c'était un objet ou une personne heu je          |
| 724 |        | sais pas trop comment on on peut dire                      |
| 725 |        | AM: ouais  |
| 726 |        | Thi: quelque cho:se quoi                                   |
| 727 |        | AM: hum hum ( <i>rires</i> )// alors ICI: ( <i>montre</i>  |
| 728 |        | <i>successivement les énoncés</i> ) OÙ a remplacé un lieu/ |
| 729 |        | d'accord et QUE a remplacé un lieu/ zut                    |
| 730 |        | éls: ha ouais  |

Plaçons-nous dans la perspective de l'analyse des interactions que développe Filliettaz à partir du modèle genevois d'analyse du discours (2001) et qui n'est

---

on a en quelque sorte deux mouvements (gestes des mains en opposition) (...) c'est-à-dire qu'on va chercher ce qu'il remplace et puis on se pose la question du rôle » (minute 26'00'')

<sup>5</sup> Les exemples portés au tableau, sélectionnés de manière implicite par AM, sont : 1. J'aime bien Paris où j'ai passé mes vacances. 2. J'ai passé mes vacances à Paris que j'aime bien. 3. J'ai rencontré Pierre qui m'a invité. 4. Il a vu ce beau livre dont il a très envie. 5. Il a très envie du beau livre qu'il a vu.

d'ailleurs pas en contradiction avec les principes de l'interactionnisme socio-discursif exposés supra. Etant donné que notre étude est centrée sur les objets, adoptons le point de vue de la dimension référentielle du discours illustrée dans le modèle genevois. Rappelons que selon Filliettaz la transaction est une unité praxéologique regroupant l'ensemble des conduites finalisées ayant trait à un même objet transactionnel.

En réponse à la requête de AM, e14 fournit une justification qui n'est pas considérée comme adéquate. AM demande alors un supplément d'information. L'élève apporte une précision sur la relation de dépendance entre *que* et le verbe. AM valide faiblement et demande une justification ultérieure. L'élève abandonne alors le critère de la dépendance syntaxique, qu'il ne semble pas en mesure d'appliquer, et convoque la catégorie grammaticale commune aux deux verbes. Un autre élève renforce cette justification par le critère catégoriel en précisant qu'il s'agit d'un verbe au présent. AM ne confirme ni ne rejette la solution et s'adresse à un autre élève. Ce dernier justifie sa réponse à l'aide de critères complètement différents, en se situant dans la dimension sémantique. AM conteste et prend l'élève au piège de sa propre réponse.

Selon la « configuration d'enjeux » (Filliettaz 2001) et l'organisation chronologique de la séquence en question, entre 27'30" / 29', l'enseignant semble attendre une action « guidée cognitivement par un but ou une intention, et potentiellement identifiable comme telle par le co-agents » (121) qui aurait « une fonction spécifique relativement à la configuration locale de buts dans laquelle elle s'inscrit (p. 122).

Or l'enseignant n'est pas sûr de reconnaître dans la parole de l'élève une action conforme aux enjeux. Rappelons que deux procédures ont été présentées : le schéma en arbre des documents institutionnels et le schéma de l'enseignant lui-même, son propre artefact, qu'il s'est forgé dans la pratique, sans doute après avoir constaté que la procédure institutionnelle ne lui convenait pas. Aucune des deux n'est directement investie. On relève en revanche une forme de tâtonnement très fréquente (Bain et Canelas-Trevisi, 2009) qui consiste à désigner des unités, parfois comme ici par leur étiquette catégorielle parfois par simple mention de l'unité elle-même.

Il est important de souligner d'abord que dans l'interaction en classe autour des objets institutionnels la finalité négociée est ancrée dans un tissu socio-historique complexe, concrétisé dans de très nombreux textes, issus de pratiques sociales diverses. Pensons aux innombrables textes idéologiques sur le contenu de l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe, de l'écrit, des langues étrangères... Rappelons également que les procédures de manipulation des subordonnées relatives, transposées à partir de la grammaire générative transformationnelle dans la version de 1965, sont préconisées depuis plus de trente ans et contestées depuis presque aussi longtemps (entre autres, Laparra, 1995).

Dans les strates de construits socio-culturels qui déterminent la valeur des enchaînements praxéologiques et langagiers pour les interactants, un facteur nous semble toutefois essentiel pour l'interprétation des nos données. C'est la relation étroite entre la finalité et la double valeur de l'objet mis en circulation, telle que la définit Schneuwly (Schneuwly et Dolz, 2009). D'abord l'enseignant construit avec ses élèves un objet qui n'existe en fait que dans l'interaction même. Mais, à un autre niveau de conceptualisation, on dira avec Schneuwly que l'objet de travail de

l'enseignant est constitué des modes de penser, de parler et d'agir des élèves « une sorte de matériau psychique qu'il s'agit de transformer dans le sens des finalités assignées par le système scolaire. L'objet de travail est donc ici d'un tout autre ordre. Cette contradiction résulte du fait qu'il n'y a pas d'action directe possible de l'enseignant sur son objet réel de travail, les processus psychiques des élèves. Ce n'est en fait pas lui qui transforme le mode de penser, de parler et d'agir ; il ne fait que créer les conditions de leur éventuelle transformation par les élèves eux-mêmes. (...) Alors, comment l'enseignant agit-il sur l'objet sur lequel il ne peut avoir un effet direct ? Précisément, en interaction avec les élèves, par la construction d'un objet enseigné que l'élève peut s'approprier en transformant ses propres modes de penser et parler » (p. 32-33).

Dans les pratiques en classe, l'interaction se déroule dans un lieu social qui engendre des attentes spécifiques (Filliettaz, 2001, p. 99) relatives aux objets transactionnels. La double valeur de ces objets influence incontestablement ces attentes. Pour tous les objets qui s'inscrivent dans l'analyse du langage au sens le plus large, la finalité consiste à amener l'élève d'abord à adopter des procédures validées dans l'institution pour définir l'objet, ensuite à intégrer l'objet et les procédures dans ses propres pratiques d'énonciateur d'une langue et d'une culture donnée, afin de les faire évoluer vers les formes valorisées dans cette langue et dans cette culture. Ainsi, les objets langagiers et les actions relatives à leur manipulation s'inscrivent dans une négociation dont la finalité consiste à reconnaître et ratifier la rationalité de ces objets d'une part, leur pertinence pour développer ses propres capacités d'agir dans des pratiques sociales multiples d'autre part. Et cela aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève.

On peut dès lors se demander quel est le degré d'organisation que les interactants identifient dans la transaction, autrement dit quel est l'accord sur la finalité visée. La justification qui consiste à désigner des unités, parfois comme ici par leur étiquette catégorielle parfois par simple mention de l'unité elle-même au lieu du recours à une procédure codifiée est très fréquente (Bain et Canelas-Trevisi, 2009). Les recherches sur l'interaction permettent d'analyser les rôles respectifs des interactants. Reste néanmoins ouverte une double question didactique qui concerne le statut de la finalité propre à toute transaction : l'agir a-t-il un rapport avec les procédures connues d'analyse de la langue ? Si oui lesquelles, sinon quels en sont les enjeux ? A-t-il une relation avec la finalité d'améliorer les pratiques langagières ? Si oui, comment cette finalité est-elle négociée ?

La prise en compte des formes d'objets et des formes d'actions demeure dès lors une question cruciale dans l'analyse des interactions didactiques. La finalité des transactions demande à être décrite avec des critères didactiques d'analyse des enjeux. C'est en effet la connaissance des finalités telles qu'elles se définissent en situation qui peut permettre d'améliorer les pratiques. Or cela constitue un objectif dont le poids n'est sans doute pas le même en didactique et en analyse des interactions.

#### 4.2. Le texte d'opinion

Dans la recherche mentionnée, l'analyse des séquences sur le texte d'opinion a montré un clivage net entre celles qui donnent à voir, à des degrés divers, un travail sur le contexte et le genre et celles qui n'y font aucune référence (4/17). La séquence ci-après est centrée sur un genre de texte, la pétition, identifié comme tel.

Cette séquence (5 périodes de 45 minutes) s'adresse à des élèves de 9ème (dernière année de scolarité obligatoire). L'enseignant commence par évoquer les contenus susceptibles de faire réagir ses élèves (choix de thèmes pour une lettre ouverte adressée à l'école ou aux parents). La finalité du premier enchaînement consiste à construire avec les élèves le contenu et le destinataire d'une lettre ouverte. Au cours du deuxième enchaînement, l'enseignant demande aux élèves de s'engager dans la rédaction. Cela entraîne l'émergence de nouveaux éléments de l'objet (plan du texte, formule de début...) mais les problèmes de contenu demeurent

- 168 Ens: oui/ BON/ alors les trois vous avez trouvé quelque chose  
169 él5: non xxxxxxx  
170 él1: les propositions là que vous avez mis  
171 Ens: oui  
172 él1: ça nous intéresse pas vraiment/ parce que on n'a pas:  
173 él2: et puis j'ai pas besoin de fumer alors  
174 Ens: mais au contraire/ je vous il y en a peut-être qui veulent fumer il y en a peut-être que ça  
175 énerve/ il y en a peut-être ou alors on parle d'autre chose/ on parle pas de l'école alors/ tu  
176 aimerais quoi toi  
177 él3: c'est pas évident  
178 Ens: est-ce que tu avais quelque chose à demander  
179 él4: heu rien  
180 Ens: tout va bien/ tu as tout  
181 él4: ouais même avec mes parents hein  
182 él5: j'ai tout ce que je veux

L'objet de la transaction est la définition d'un contenu qui intéresse les élèves, qui les touche. L'enseignant leur demande en effet de croire en ce qu'ils écrivent, (Ens : il faut que votre pensée s'exprime complètement c'est ça qui est le plus important pour moi c'est le sens de ce que vous allez dire) mais il ne peut définir préalablement ce qui fait sens pour eux. Ainsi, la transaction porte sur la définition d'un domaine culturel dans lequel les élèves se sentent impliqués. Ils n'identifient pas tout de suite cette finalité et l'enseignant ne peut pas avoir recours à la monstration. Il favorise alors le débat pour créer le contexte de la lettre ouverte, mais la forme du texte à produire fait irruption dans la transaction sur le contexte. L'enseignant abandonne alors momentanément la transaction en cours pour convoquer d'autres éléments de l'objet lettre ouverte (plan, présentation...). La double valeur de l'objet transactionnel apparaît ici nettement : les élèves ne perçoivent pas la finalité de la production d'un texte pour prendre position dans un débat, mais ils sont en revanche prêts à accepter la finalité technique et propédeutique, à savoir écrire pour apprendre à écrire. La frontière entre l'exercice scolaire et la production d'un texte censé s'inscrire dans un débat plus large semble par moments s'estomper et la finalité de la transaction se brouille.

#### 4.3. La séquence en classe de FLE

Les observations de classes effectuées au Centre Universitaires d'Etudes Françaises CUEF) à Grenoble, institution pour l'enseignement du français à des publics non francophones, en grande majorité étudiants, semblent confirmer notre hypothèse que les repères théoriques adoptés pour le français langue première ont une pertinence pour l'analyse des pratiques en classe de FLE. Dans le cadre des

cours intensifs qui nous intéressent ici, il s'est avéré toutefois techniquement trop difficile d'organiser des observations autour d'un objet préalablement négocié. Nous avons donc convenu que les observateurs enregistrent les activités pendant « un temps didactique » que l'enseignant juge représentatif de sa manière de gérer la classe observée (de 4 à 6 heures à négocier). Ainsi, dans la phase exploratoire actuelle, ce n'est pas l'objet qui définit les limites de l'unité méthodologique, mais l'interprétation que l'enseignant se construit d'une unité de son enseignement dans la situation particulière des cours intensifs.

L'analyse de la séquence montre deux objets qui se suivent : présentation d'un projet de voyage et compréhension et commentaire d'un dialogue oral enregistré. Dans les deux objets langagiers, disjoints aussi bien sur le plan thématique que sur celui des activités de classe, sont travaillées des dimensions multiples : grammaticale, phonétique, lexicale, pragmatique... L'extrait ci-dessous se situe dans le troisième enchaînement. L'objet transactionnel est une conversation informelle, préparée à l'avance, sur le thème imposé du projet de voyage. Deux étudiantes chinoises doivent mettre en scène la présentation dialoguée du projet face au groupe. Le rôle de l'enseignant est de veiller à la conformité de la conversation par rapport aux pratiques sociales francophones. Cela demande une ébauche de modélisation de l'objet en question.

- 52 Ens: alors où partons-nous maintenant' ↑  
53 éCHe2: Suisse  
54 Ens: en / en Suisse  
55 éCHe2: en en Suisse  
56 Ens: en SUISSE :  
57 éCHe2: oui  
58 Ens: ben euh oui c'est ben allez allez en Suisse / c'est voisin Italie Suisse on aurait pu voyager plus loin allez allez en Suisse XXX c'est pas grave / c'est juste à coté  
59 éCHe2: XXX  
60 Ens: tu attends les questions / tu attends les questions  
61 éCHe3: combien de temps vas-tu rester en Suisse'  
62 éCHe2: euh / je pense : je pense que je vais rester restera  
63 Ens: alors je vais restera / je vais rester /je restera/ comment on dit'/ je pense que :  
64 éCHe2: je pense que je vais res-res-rester en Suisse : trois jours ou quatre jours //  
65 éCHe5: c'est quoi qui t'intéresse le plus'  
66 éCHe2: euh :  
67 Ens: bonne question / c'est quoi qui / c'est bien comme formulation  
« c'est quoi qui t'intéresse le plus : / en Suisse ↑ »  
68 éCHe2: ah / le paysage : en Suisse euh est très / joli euh est très beau est très beau  
69 Ens: joli  
70 éCHe2: joli / euh et euh / il y a beaucoup de monuments his- euh historiques et très cé-célèbres  
71 Ens: est très célèbres ↑ / il y a beaucoup de monuments historiques  
72 éCHe2: euh historiques ils sont très célèbres :  
73 Ens: il y a beaucoup de monument historiques / ils sont très célèbrent / lesquels'  
74 éCHe2: euh  
75 éCHe2: qui sont très célèbres  
76 Ens : oui / qui sont très célèbres  
77 éCHe2 : heu / par exemple : / heu : la organise : de uni / heu la organiste // heu / nationale:/ uni union/

La finalité partagée semble être celle de faire interagir les apprenants dans leur interlangue, ainsi que le montrent les phénomènes propres à l'interaction exolingue. Mais à cette finalité s'en ajoute une seconde, qui a trait au développement des

capacités des étudiants. Elle émerge dans les interventions de l'enseignant, lorsqu'il commente le choix de la destination, relativement peu exotique, ou lorsqu'il valorise la forme de la question « c'est quoi qui t'intéresse le plus ». Ensuite, les rires, les gestes des deux étudiantes révèlent qu'elles sont parfaitement conscientes que l'enjeu consistant à donner des informations, si possible agréables et distrayantes, se combine avec l'enjeu « parler pour apprendre à parler », aujourd'hui très largement valorisé dans les institutions. La finalité oscille ainsi entre la prise de parole comme acte plus ou moins signifiant et interprétable en situation scolaire et l'adéquation de cette prise de parole à une pratique sociale, dont la maîtrise est visée et évaluée dans l'institution.

## Conclusion

Dans les enchaînements, les apprenants mobilisent des ressources cognitives qu'ils ont construites dans des pratiques sociales multiples, notamment celles de l'institution d'enseignement. En même temps, ils ont recours à des structures langagières et praxéologiques « émergentes » (Filliettaz, 2001), reliées aux contraintes d'une situation particulière.

Dans la séquence sur la subordonnée relative, l'extrait montre que la procédure d'analyse institutionnelle ne constitue pas le véritable enjeu de la transaction. Les élèves s'engagent en effet dans des actions diverses : tantôt ils s'appuient sur des indices sémantiques, tantôt ils semblent se conformer à des procédures scolaires intégrées dans leur « métier d'élève ».

La transaction autour de l'objet « situation d'énonciation / définition du contexte » n'est pas ratifiée dans l'extrait de la séquence sur le texte d'opinion. La négociation se déplace vers les contraintes liées à la linéarisation du contenu et l'enseignant gère l'émergence de nouveaux éléments de l'objet de proche en proche. Les élèves participent à la transaction, mais la finalité de celle-ci ne semble pas explicite pour eux.

Dans le troisième extrait, les deux étudiantes chinoises s'inscrivent dans l'interaction et semblent en accepter la double finalité : donner à entendre à l'enseignant et au groupe un texte produit à deux voix, préparé à l'avance, et accepter de le « corriger » pour qu'il soit conforme à la pratique sociale visée. L'enseignant s'appuie sur un modèle de cette pratique, plus ou moins explicite, et il en fait émerger les aspects qu'il juge pertinents, au fil de l'interaction. On peut toutefois se demander comment les étudiants interprètent les éléments relevant de dimensions différentes que l'enseignant mobilise : quelles relations établissent-ils entre ces éléments et l'agir dans une situation d'interaction socialement définie ?

Au cours de la transaction, la finalité que l'apprenant est susceptible de négocier est liée à la forme et au sens des objets mis à sa disposition et des actions qui les font exister dans l'environnement de la situation. Les interactants sont censés non seulement les « reconnaître », mais également les considérer comme un enjeu d'apprentissage, avec toutes les implications cognitives et sociales que cela comporte. C'est pourquoi l'interprétation du sens des objets et des actions en situation d'interaction requiert la description et la compréhension aussi bien de leur rationalité dans l'institution que de leur « potentiel » pour le développement. Il s'agit de connaissances nécessaires pour que la didactique construise ses moyens

d'intervention sur le terrain, aux niveaux aussi bien de la classe que des instances socio-économiques. Par conséquent, les implications liées à ces connaissances ne peuvent être disjointes de l'analyse « didactique » des interactions.

## Références bibliographiques

- Bain, D. & Canelas-Trevisi, S. (2009). Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif. Circulation entre deux domaines de la discipline français. In B. Schneuwly et J. Dolz (ed.). *Des objets enseignés en classe de français* (p. 231-265). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bronckart J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? In Bronckart J.-P. et groupe LAF (éd.), *Agir et discours et situation de travail. Cahiers de la section des sciences de l'éducation n° 103*. (p11-144) Genève : Université de Genève.
- Canelas-Trevisi, S. (2009), *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Filliettaz, L. (2001). La dimension référentielle. In E. Roulet, L. Filliettaz & A. Grobet (ed.), *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours* (97-137). Berne : Peter Lang.
- Laparra, M. (1995). Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives. *Pratiques*, 87, 59-91.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (ed.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.