



**HAL**  
open science

## Etude psychosociale d'une séquence d'enseignement de la lecture au cours préparatoire

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

► **To cite this version:**

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk. Etude psychosociale d'une séquence d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. Travail et Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche, 2010, 5, <http://tfe.revues.org/>. hal-00836221

**HAL Id: hal-00836221**

**<https://hal.science/hal-00836221>**

Submitted on 20 Jun 2013

**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.

## **Etude psychosociale d'une séquence d'enseignement de la lecture au cours préparatoire**

**Auriac-Slusarczyk** Emmanuèle

Laboratoire P.A.E.D.I., EA 4281, I.U.F.M. d'Auvergne, Université Blaise Pascal.

&

G.R.C. Laboratoire de psychologie cognitive et clinique des Universités Lorraines, EA4165, Université Nancy 2.

Ad auteur. 34 avenue Jean Jaurès, C.S. 20001, 63407 Chamalières

Email : [Emmanuele.AURIAC@univ-bpclermont.fr](mailto:Emmanuele.AURIAC@univ-bpclermont.fr) ou [emma.auriac@wanadoo.fr](mailto:emma.auriac@wanadoo.fr)

### Résumé :

Une séance de lecture d'une heure au cours préparatoire est analysée en suivant les traditions interactionnistes en psychologie. L'article interroge, à l'occasion de l'étude du corpus d'interactions verbales effectives entre une maîtresse (Madame F) et ses élèves de cours préparatoire, le fondement de l'expertise professionnelle de l'enseignante. La cohérence d'attitude de Madame F, enseignante à succès, est repérée en procédant à une étude minutieuse des enchaînements interlocutoires. On rend compte de la cohérence verbale de l'enseignante à travers la description de trois extraits caractéristiques. Sont opposées la logique des savoirs enseignés à celle de la conduite du groupe. L'analyse logico-discursive met à jour la capacité de l'enseignante à structurer inconsciemment mais non innocemment l'espace-temps de la séance, à s'appuyer pour ce faire sur les rôles attribués aux acteurs correspondant à trois instances, la classe, les élèves et elle-même, et met particulièrement en scène l'aptitude de Madame F à gérer avec aisance et sans peur les différents niveaux de complexité de la séquence didactique.

Mots clefs : Analyse interlocutoire – lecture – cours préparatoire- stress- pédagogie-

### *Version anglaise*

Psychosocial study of a first-year primary school reading class

### Abstract:

A one-hour reading class in first-year primary school was analysed using a traditional interactionist psychology approach. This paper studies a corpus of verbal and effective interactions between a successful female teacher (F) and her pupils in first-year primary school to examine the basis of the teacher's professional expertise. The coherence in F's attitude was charted by a thorough study of interlocutory sequences. The teacher's verbal coherence was appraised by the description of three characteristic excerpts. We contrast the logic proper to the knowledge being taught with that of the group management. A logico-discursive analysis reveals the teacher's ability unconsciously yet meaningfully to structure the class space-time, to draw support for this structuring from roles assigned to actors corresponding to the three entities; class, pupil and teacher, and in particular highlights F's ability to manage the different levels of complexity in the didactic sequence smoothly and confidently.

Key words: Interlocutory analysis – reading – first-year primary school – stress - pedagogy-

### *Version espagnole*

Estudio psicossocial de una secuencia de enseñanza de la lectura en primero de primaria

### Resumen :

Se analiza una sesión de lectura de una hora siguiendo las tradiciones interaccionistas en psicología. El artículo interroga, con motivo del estudio del corpus de interacciones verbales efectivas entre una maestra (la señora F) y sus alumnos de primero de primaria, el fundamento de las competencias profesionales de la enseñante. Se observa la coherencia de la actitud de la señora F, una maestra exitosa, estudiando cuidadosamente los encadenamientos interlocutorios. Demostramos la coherencia verbal de la maestra por medio de tres extractos característicos. Se oponen la lógica de los saberes enseñados y la lógica de la conducta del grupo. El análisis lógico-discursivo revela la habilidad de la enseñante para estructurar inconscientemente pero no inocentemente el espacio-tiempo de la sesión; para conseguirlo se apoya en los papeles atribuidos a los actores que corresponden a las tres instancias: la clase, los alumnos y ella misma; este análisis pone particularmente de relieve las aptitudes de la señora F para manejar con soltura y sin temor los distintos niveles de complejidad de la secuencia didáctica.

Palabras clave: Análisis interlocutorio - lectura - primero de primaria - estrés - pedagogía

### **Introduction**

Comment peut-on définir la professionnalité ? La professionnalité repose sur l'avènement de compétences spécifiques en ce qu'elles se rapportent à l'automatisation progressive d'activités particulières répétées. Définir un professionnel c'est donc caractériser son ou ses activités. Or l'activité enseignante se définit souvent, et même prioritairement pour le didacticien, par le savoir et ses enjeux qui constituent le cœur même de la raison de mise en place de l'activité d'enseignement : on enseigne pour que les élèves apprennent « quelque chose » en classe... sinon à quoi bon ? Est-ce cependant vrai au point de pouvoir dire que ce sont les enjeux de savoirs qui guident ou surdéterminent l'activité de l'enseignant ?

Nous proposons d'effectuer une analyse des enchaînements interlocutoires d'une séquence de classe afin de contribuer à infléchir l'idée d'une surdétermination du savoir sur la logique de classe, en nous situant dans la perspective d'étude de l'activité enseignante comme activité multi-finalisée (Goigoux, 2005). Cette séance nous fut confiée dans le cadre d'un protocole d'échanges scientifiques au sein du laboratoire P.A.E.D.I.<sup>1</sup>, dirigé à l'époque par Roland Goigoux, pour porter un regard complémentaire sur une séance qui était déjà analysée d'un autre point de vue (cf. Goigoux, 2000, 2001a/b, 2002). La question que nous formulons, à l'occasion de cette analyse, est la suivante : qu'est-ce qui permet à un enseignant expérimenté d'être capable de produire des ajustements didactiques assez fins comme les met à jour Goigoux (Goigoux, 2001b, 2002) ?

### **I. Cadre théorique**

Stress ou savoirs ? Qu'est-ce qui organise l'activité d'enseignement ? Présentées de cette façon, les choses peuvent paraître caricaturales voire simplistes. Pourtant, nous avons renommé cette séance d'enseignement de la lecture initialement intitulée : « Lector in Didactica » (Goigoux, 2001b) par « étude psychosociale d'une séance de lecture » en relevant les propos de Madame F qui dans l'entretien d'auto-confrontation<sup>2</sup> précisait :

---

<sup>1</sup> L'intégralité du corpus se trouve en libre accès sur le site du laboratoire : <http://www.auvergne.iufm.fr/>. Rubrique : La recherche/Le laboratoire de recherche PAEDI/ Documents de travail/ Documents Roland Goigoux/ Corpus Bébert/

<sup>2</sup> Ce fait intéressant est extrait de l'entretien d'auto-confrontation effectué par Roland Goigoux et Madame F suite à la séance. Cet entretien est en consultation libre sur le site du laboratoire PAEDI. <http://www.auvergne.iufm.fr/>. Rubrique : La recherche/Le laboratoire de recherche PAEDI/ Documents de travail/ Documents Roland Goigoux/ Auto-confrontation (Corpus Bébert)/

« *Gnia gnia gnia gnia, enfin y a pas de peur à les avoir regroupés au tableau !* ». Dans cette formulation, Madame F met crucialement en évidence que l'idée de peur est une manière possible de décrire le professionnel. L'étude du stress, de la peur, des émotions relève traditionnellement du champ de la psychologie sociale. Le psychosocial supplanterait-il donc le didactique dans les propos qui explicitent le métier ? La question centrale que nous adressons est : ne serait-ce pas la peur ou si l'on veut l'idée de risque qui est au cœur du processus de régulation des activités effectives des enseignants ?

### **I.1. Opposition de logique : savoirs ou conduite de classe ?**

Traditionnellement, comme le rapporte Goigoux dans l'analyse initiale de cette séquence, l'optique des didacticiens subordonne la logique de la conduite de classe à celle de l'enjeu des savoirs : « *La première caractéristique de notre approche est de considérer que les enjeux de savoir sont déterminants pour cette analyse qui requière tout à la fois une connaissance des objets linguistiques et des activités langagières, des processus d'apprentissage de la lecture et des modalités de guidage efficaces de l'activité infantine.* » (Goigoux, 2001). Nous avons pour notre part montré par ailleurs que dans le cadre de la médiation scolaire (Auriac, 2007), la notion même de savoir ne saurait être qu'englobée dans celle d'objet de discours (Grize, 1990, 1996). Nous défendons l'idée que le social –les interactions sociales rendant émergeant des objets de discours- conditionne le savoir même si nous rejoignons le point de vue de Goigoux lorsqu'il indique que son analyse « *permet (...) de mieux cerner la finesse des savoir-faire des professeurs, capables (...) d'appréhender dans des temps très courts les performances des élèves et de mettre en oeuvre les conduites de tutelle appropriées* (Goigoux, 1998). Selon nous, la qualité de cet ajustement didactique est l'un des fondements de l'expertise professionnelle des instituteurs. En termes vygotskiens, nous pourrions parler d'une opérationnalisation incessante de la zone proximale du développement des élèves, sans qu'il soit possible cependant de la définir a priori et de manière générale : « *c'est dans chaque domaine d'apprentissage qu'il faut mettre à jour ce réseau interne, souterrain, génétique des sujets scolaires* »<sup>3</sup> précise Brossard qui, citant Vygotski, fait de celui-ci le précurseur des didactiques modernes. » (Goigoux, 2001b)

Est-ce bien la logique des savoirs qui préside à la construction d'expertise chez l'enseignant ? Nous nous demandons s'il convient de mettre à jour ce réseau souterrain « *dans chaque domaine d'apprentissage* » comme l'indique Brossard. Il nous semble que la compétence professionnelle des enseignants qui se solde par une connaissance précise des élèves et une capacité à décider du « seuil de performance des élèves » conditionnant leur réactivité à produire une tutelle efficace, relève éventuellement d'une autre voie, disons moins didactique et plus sociale.

Serres (2007) a bien mis en évidence, après Ria (2006) que l'expertise enseignante relève pour une part non négligeable de la compétence professionnelle à gérer les facteurs émotionnels en particulier face à la nécessité de gérer l'imprévisibilité dans la conduite du groupe classe. Aussi face au triptyque savoir, élèves, enseignant si « *chaque pôle se constitu(e) dans la relation qu'il établit aux autres* » (Halté, 1992, cité par Goigoux, 2001b), nous soumettrons l'hypothèse que ce qui fait le lien entre ces trois problématiques –savoirs, élèves, enseignant- pourrait bien se trouver dans la capacité à gérer sans stress chacun de ces pôles comme leur articulation. Le stress est à définir comme une émotion sociale, au sens des théorisations modernes de l'émotion (voir Christophe, 1998, pour une revue théorique et historique), soit une compétence humaine à gérer les situations susceptibles d'engendrer un dépassement des possibilités d'action, qui par défaut conduisent généralement à la fuite, à

---

<sup>3</sup> Brossard, 1999, p.220.

l'évitement, à l'activation de mécanismes de défense<sup>4</sup>. En ce cas, faire la classe ne reposerait pas tant sur la maîtrise des enjeux de savoirs au coeur de chaque domaine d'apprentissage, que dans notre optique, sur le fait que l'enseignant dispose de compétences sociales assez poussées pour rendre efficace l'articulation sereine des pôles savoirs, élèves et enseignant, sans jamais fuir la complexité du système. L'expertise professionnelle des maîtres de lecture (Goigoux, 2002) passe alors avant tout, selon nous, par celle du maître tout court. Ce que Goigoux explique récemment en mettant en évidence le caractère multi-finalisé de l'activité enseignante (Goigoux, 2005).

## I.2. Logique de classe et analyse du discours

Nous avons par ailleurs présenté l'intérêt de s'appuyer sur des indicateurs langagiers (Auriac, 2007) pour mettre en évidence certains éléments intéressants la conduite de classe, ce que d'autres analyses confirment actuellement (Sensevy, à paraître, Rogalski, 2006). Pour exemple, l'étude pragmatique des emplois d'un simple « tu » peut mettre en évidence des effets de sens très différents d'un enseignant à l'autre (Auriac, 2007). Dans cette optique la manière de dire la classe est assez spécifique à chaque enseignant, qui garde ainsi son style, ce qui pourrait être selon nous assez prédictif d'une certaine forme de cohérence verbale chez les professionnels de l'enseignement. C'est d'ailleurs cette cohérence que Goigoux récupère lorsqu'il conduit l'entretien d'auto-confrontation de la séance que nous analysons. Lorsque les professionnels se confrontent à leur propre activité, ils reconstruisent le sens de leurs gestes professionnels et justifient, à rebours, ce qui fait la logique de leur activité. Il faut bien alors que l'enseignant, en tant que professionnel, arrive à produire des rationalisations attendues par le chercheur dès que ce dernier pointe tel ou tel événement dans la conduite d'une séquence. C'est ainsi que Goigoux indique, à propos de cette séance : « *En bref, notre analyse de l'activité de l'enseignante et celle de son auto-confrontation nous permettent de recueillir des informations précieuses sur les choix les plus microscopiques de l'institutrice, éléments hypodidactiques<sup>5</sup> dont le rôle dans les processus d'intériorisation cognitive reste cependant à étudier. Nous avançons toutefois dès maintenant l'hypothèse que ces gestes professionnels jouent un rôle décisif pour faciliter la transition de l'inter-individuel vers l'intra-individuel car ce sont eux qui, réitérés jour après jour, offre un cadre structurant à l'activité enfantine.* » (Goigoux, 2001b). Reste donc à étudier la genèse de ces processus d'intériorisation cognitive issue des interactions scolaires.

Comment se constitue ce cadre structurant ? Y a-t-il une différence de genre entre les conversations familiales étudiées par Bruner et les interactions scolaires ? Nous pronostiquons qu'il n'y a pas intérêt à distinguer ces deux directions de recherche contrairement à Goigoux (Goigoux, 2001<sup>6</sup>) et que l'une des clefs de l'existence d'éléments *hypodidactiques* repose en fait sur l'existence d'*événements verbaux* qui apparaissent dans la sphère ordinaire du social, soit du dire. Nous faisons l'hypothèse que *l'hypodidactique* correspond même à cette facette sociale de l'interaction didactique, qui constitue son en deçà. C'est l'idée de médiation que nous interrogeons. Car les contenus de savoirs ne peuvent directement et seulement être interrogés : « *En d'autres termes, il ne nous semble pas possible d'étudier les interactions maître-élèves sans prendre en compte les contenus de savoir et la nature de la médiation que*

<sup>4</sup> La définition officielle qui relie le stress aux risques psychosociaux est la suivante « un état de stress survient lorsqu'il y a déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a des ressources pour y faire face » (définition de l'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail (Bilbao/Espagne). Voir pour des compléments le site de l'Anact.

<sup>5</sup> C'est Joshua qui nous a suggéré l'utilisation de ce préfixe pour qualifier ce qui peut être examiné *en deçà* de l'activité habituellement prise en considération en didactique.

<sup>6</sup> « A la suite de Vygotski, les recherches sur le rôle des interactions sociales dans le développement et l'apprentissage se sont poursuivies dans deux directions selon que les interactions étudiées se déroulaient de manière spontanée, dans le cadre familial par exemple (Bruner, 1983), ou dans un milieu spécialement aménagé pour faciliter les apprentissages, l'école notamment (Brossard et Fijalkow, 1998).

*le professeur organise entre les élèves et ces savoirs* ». (Goigoux, 2001b). Or, en termes de médiation, l'instrument par excellence est la langue, instrument social et de socialisation (Bruner, 1983, 1996, Vygotski, 1934/1997). Selon nous, la langue constitue l'espace d'inscription (Caron, 1984) mais aussi de construction (Trognon, 1995, 1999 par exemple) de tous les phénomènes d'intercompréhension et ce serait, comme dans les interactions familiales (Rondal, 1985), la manière dont la connaissance des sujets les uns envers les autres opère qui interviendrait *quasi* prioritairement dans l'ajustement social, communicationnel, logico-discursif (Grize, 1990) et par voie de conséquence didactique. C'est pour cela que c'est en traquant le jeu de distribution fonctionnelle et dynamique de l'emploi des pronoms (Auriac, 2007) qui jouent un rôle fort de deixis et structurent ainsi l'espace de l'interaction langagière que l'on peut mettre à jour certains phénomènes très intéressants pour comprendre comment l'expertise professionnelle fonctionne.

### **I.3. Connaissance ordinaire des élèves et paix sociale**

Nous défendons l'idée que les professionnels de l'enseignement sont peu formés à reconnaître les effets des événements verbaux dans les modalités de structuration du climat de classe (Auriac-Peyronnet, 2003, p. 297). Pour l'ajustement didactique, Goigoux met pourtant bien en avant l'existence chez les enseignants d'une représentation très précise des élèves (Goigoux, 2001a/b, 2002), représentation qui influe sur les modalités de communication entre enseignants et élèves. Cette connaissance passe pour exemple, et, par la définition claire et opératoire du niveau d'erreurs produites au cours de l'activité qui sont explicitement jugées « graves », « prévisible et normales » ou « marginales » en fonction de l'objectif des séances (Goigoux, 2002) et, conjointement, par une caractérisation générale et qualitative des élèves. Ainsi concernant la séance que nous analysons, Madame F situe dès septembre clairement chaque élève sur une échelle de « confiance » vs « d'inquiétude » (Goigoux, 2001a). C'est au niveau du stress (capacité à faire face) envisagé du point de vue de l'enseignante face à la réussite pronostiquée que celle-ci situe chacun de ses élèves comme des parents jugeraient leurs enfants. C'est alors ce qui expliquerait, pour une part non négligeable selon nous, la progression du temps didactique, lui-même nécessairement soumis aux enjeux de savoirs peu à peu maîtrisés par les élèves. Mais ce serait la manière dont l'enseignant engage les élèves à exister, en tant qu'acteurs sociaux, soient reconnus, valorisés, situés dans cette sphère stressante qu'est la classe (la réussite en classe) qui serait prépondérante dans la médiation enseignant-élèves, et expliquerait le processus d'intériorisation cognitive provoquée ou guidé par l'enseignant. Si le passage de l'inter-individuel vers l'intra-individuel peut se théoriser grâce à la notion de zone proche de développement, elle-même intégrée au fonctionnement de la tutelle au sein de la dyade adulte / enfant, il nous semble qu'à l'échelle du groupe classe, ce passage inter- intra- ne s'organise pas de la même manière. Schubaueur Leoni (1988, 1994, 1997) a bien montré le rôle de certains élèves chronophages dans la dynamique sociale des séances d'enseignement (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000), et Clanet (2005) met aussi récemment en évidence ces phénomènes de gestion différenciée du temps didactique comme de la définition des tâches par l'intermédiaire du jeu de représentations que l'enseignant se fait des élèves, en fonction de leurs niveaux scolaires : bons, moyens ou faibles. Goigoux a de même bien mis en évidence dans l'analyse des gestes professionnels en S.E.G.P.A. les phénomènes fréquents de redéfinition des tâches que les élèves opèrent (Goigoux, 2001a/b). Goigoux s'interroge même sur le fait que l'enseignant ne serait éventuellement pas « dupe », dans les sections d'enseignement spécialisé, de cette redéfinition des tâches effectuée par les élèves et il invoque le maintien d'une paix sociale dans la classe (Goigoux, 2001a) comme prétexte au maintien de ces freins à l'apprentissage. Une classe se constitue en agglomérat d'individualités qui rend impossible la tutelle au sens classique (Bruner) et oblige l'enseignant à résoudre pratiquement dans l'interaction verbale un dilemme constant entre pôle du savoir et connaissances différenciées des élèves (voir Goigoux, 2005).

Gestion du stress, maintien d'une paix sociale et conduite du groupe classe pourraient ainsi être des facteurs importants à considérer pour expertiser les compétences professionnelles des enseignants.

## **II. Méthodologie**

La manière de dire les choses en classe favorise nécessairement des ajustements micro-didactiques. Ceux-ci gagnent à être dévoilés selon nous en interprétant directement les paroles émises, et plus particulièrement les modalités d'enchaînements (Trognon & Brassac, 1992) d'un tour de parole à une autre quand la classe se fait. Nous analysons la séance de Madame F dans cette perspective.

### **II. 1. Contexte de recueil**

Nous avons disposé de la transcription verbale issue de l'enregistrement vidéoscopé d'une séance de lecture de 37 minutes, préalablement visionnée lors d'un séminaire, et choisi de ne pas avoir accès à l'entretien d'auto-confrontation de 75 minutes réalisé par Goigoux (Goigoux, 2001a/b, 2002). Le fait de ne pas vouloir profiter des éléments contenus dans l'entretien d'auto-confrontation se justifie par le fait que si l'enseignante dispose bien d'un style de communication, ce style doit apparaître, selon nous, dans l'espace-temps de la séance d'enseignement, en termes de structuration logique du discours. L'ensemble de la transcription que nous avons analysée se compose de 677 tours de paroles produits entre l'enseignante, Madame F et 19 élèves de cours préparatoire. « Il s'agit, pour les élèves, de lire une phrase tirée d'un album de littérature de jeunesse et recopiée au tableau : « *Bébert le bulldozer le bouscula pour glisser sur le toboggan.* » (Goigoux, 2001b). Madame F est une enseignante jugée experte par ses collègues dans ce niveau de classe, le cours préparatoire, niveau de classe où elle aboutit régulièrement à un taux de réussite élevé en lecture. C'est pour cela que Goigoux a choisi de comprendre les gestes professionnels de cette enseignante. Cette expertise ne tient donc pas à la mesure des années d'expérience mais à cette capacité à éviter régulièrement l'échec des élèves dans le domaine concerné par cette séance : la lecture. On qualifiera pour cette raison Madame F d'enseignante à succès.

### **II.2. Méthode d'analyse du discours**

Notre méthodologie d'analyse discursive est orientée par les principes de l'analyse interlocutoire (Trognon, 1991, 1995, 1999). Ces principes d'analyse repose en particulier sur l'idée que toute conversation, scolaire y compris, se compose d'événements dialogiques (Hudelot, 1999) portant pour une part de la constructibilité –parler avance à quelque chose- et pour une part de l'imprévisibilité –on se sait jamais ce que va déclencher une parole-. Décider alors de ce qui est effectif et cohérent dans un enchaînement verbal consiste à remonter la chaîne verbale (à rebours) pour voir ce qui reste comme vrai –car repris et validé- ou subsiste comme vraisemblable –car non démenti, validité par défaut- dans ce qui est verbalement produit –le monde de l'interlocution- (voir Auriac-Peyronnet, 2003). Nous avons procédé en cinq étapes exposées ailleurs (cf. Auriac & Daniel, à paraître pour plus de détails) qui visent la mise en valeur des événements dialogiques les plus représentatifs de la séance, en termes de cohérence générale du discours. Nous présentons l'état de nos interprétations sous la forme de graphes hiérarchiques et fonctionnels (cf. Roulet & al, 1985) en vue d'illustrer l'hypothèse la plus plausible sur « le rôle joué par le maître et les élèves concernant la cohérence de l'enchaînement » (Auriac & Daniel, à paraître). Cette hypothèse de plausibilité repose sur l'étude préalable des enchaînements interlocutoires.

## **III. Résultats :**

Nous ne pouvons bien entendu rendre compte de l'ensemble de l'analyse menée. Nous avons alors choisi de sélectionner trois extraits représentatifs du point de vue dégagé ici. Le premier extrait porte sur la mise en route de l'activité et concerne les 70 premiers tours de paroles. Le deuxième extrait regroupe les tours de paroles de 193 à 226 qui mettent en évidence les deux temps forts en termes d'enjeux de savoirs de la séance de lecture : le déchiffrement et la recherche de sens. Enfin le dernier extrait, qui rend compte de ce qui se passe entre les tours n° 412 et 490, met en scène Madame F face à un ajustement didactique très individualisé. Chacun des extraits est caractéristique du mode de fonctionnement verbal de l'enseignant, Madame F. L'ensemble du corpus brut est consultable sur internet<sup>7</sup> : il est largement détaillé dans Goigoux (2001a) et partiellement exploité dans Goigoux (2001b, 2002).

### III.1. Une mise en scène dans la mise en route d'une activité : hasard ou logique ?

Nous insisterons dans cet extrait sur le rôle joué par l'emploi caractéristique du « on ». Pour simplifier la présentation nous repérons quatre étapes fonctionnelles dans cet épisode, caractérisées à l'issue de notre analyse du discours. Cet épisode se présente comme une sorte de scénario qui court sur les 70 premiers tours de paroles, qui font en ce sens unité. Les élèves rappellent à l'enseignante sur sollicitation de Madame F dès le 1<sup>er</sup> tour de parole : « vous me rappelez un peu où on en était hier. Où est-ce qu'on l'a laissé notre héros? », ce qu'a fait le héros. Du tour n°1 au tour n°35 se dégage ainsi un moment où les élèves rappellent le contexte de l'histoire déjà lue. A partir du tour n°40 s'engage une activité -déclarée « lecture »- de mots qui consiste dès le tour n°51 à déchiffrer le maximum de mots, et qui se clôt au tour n°70 quand la phrase entière du jour à lire est inscrite au tableau. A partir du tour n°59 le déchiffrement s'effectue cependant déjà grâce à l'émission d'hypothèses sur le sens de l'histoire. La tâche que les élèves peuvent redéfinir est ainsi une double tâche : de déchiffrement de mots et/ou de recherche de sens de l'histoire.

#### Insérer extrait n°1 : Structuration de l'épisode 1-70 de façon hiérarchique et fonctionnelle

L'ensemble des tours de paroles s'interprète à rebours dès qu'au tour n°70 la classe est invitée (injonctif « il faut ») à explorer un nouvel axe : ceci se traduit par la locution : « on » « y » « va ». L'enrôlement par le « on » est décisif à cet endroit de la séance. « On y va... : où ? », pourrait-on paraphraser ? Les élèves, la classe, l'enseignant sont ainsi engagés dans une aventure : « aller quelque part » qui donne à tout ce qui s'est passé avant le sens particulier d'une activité de préparatif alors que l'acte de lire a déjà été engagé au tour n°40. Tout ce qui s'est raconté sur le héros n'était alors qu'un prétexte, qu'une mise en scène, qu'une mise en jeu, voire une mise en condition. Mais au tour n°70, s'actualise ce qui est en fait chez cette enseignante une routine : les élèves sont habitués à ce « on y va ». A six reprises dans la séance (tours de paroles n°226, n°246, n°271, n°314 et n°600) l'enseignante prononce ce « on y va ». Par exemple au tour n°226 l'enseignante dit : « Bon y'en a qui cherchent les mots d'après pour en savoir plus... Bon alors, **on y va**, on cherche ». L'engagement est donc décisif, renouvelé et concerne tout le monde : c'est la « on » classe qui doit se mettre en mouvement. Cet événement fait écho au « c'est parti » prononcé au 39<sup>ème</sup> tour de parole. Nous faisons l'hypothèse que l'enseignante verbalise ici et pour elle et pour l'ensemble des élèves une métaphore de ce que c'est qu'apprendre : elle impulse une dynamique de propulsion à destination de tous (les élèves et l'enseignante) dans un espace à risque : le risque d'apprendre. Etrangement associé à ce « on-classe » l'expression du « moi-je » de l'enseignante est à noter au 70<sup>ème</sup> tour de parole (« qui **m'**a trouvé quelque chose »).

---

<sup>7</sup> Op. cit. <http://www.auvergne.iufm.fr>.

La classe doit se mobiliser sur une activité dans cet « espace à risque » (aventure indéfinie, « on y va » mais on ne sait pas où), mais l'enseignante reste maître à bord. Elle reste présente, gestionnaire au cœur de l'activité, en référence principale et use du possessif « m'a trouvé » pour regrouper « ses » élèves (possessif qui rappelle l'esprit des conversations familiales). Ce qui est remarquable c'est qu'elle contrôle sereinement cette prise de risque dans la situation. On peut même dire qu'elle l'organise. Car les élèves eux ont déjà élaboré des réponses diverses concernant l'activité de lecture (40 : on lit, 69 : lire !) en proposant de lire mais à leur manière (46 : avec les yeux). La tâche du côté des élèves s'est redéfinie de manière démultipliée dans cet espace de démarrage de l'activité et l'enseignante reste présente aux élèves en prise à leurs propositions. Si bien que les élèves s'engagent eux sans risque dans la redéfinition possible de la tâche à leur niveau : il n'y a comme pas d'erreur possible de leur côté. Pourquoi cette mise en scène ? Puisque le « on y va » fonctionne, en tant que routine, pourquoi ne pas avoir lu et inscrit directement la phrase ? A quoi sert ce détour de re-description de l'histoire mêlée à un repérage spontané des mots, qui peuvent perdre les élèves dans une redéfinition de la tâche peu ou pas opératoire ? L'enseignante semble maintenir à dessein cette forme de différenciation assortie d'un suspens permanent durant cette première phase : elle alterne ses propres mises en doute, rendues publiques (« peut être... il se peut » aux tours n°27, n°30, n°64 et n°68), l'écriture réelle du texte au tableau (tour n°41), l'accueil de la faculté de savoir affirmée par les élèves (« je sais » : aux tours n°32, n°33, n°34 et n°54) ou de la transmission d'un savoir précisé (n°52 et n°53) sans se prononcer. Tout se passe comme si chacun pouvait démarrer à sa façon, jusqu'au moment donné, où ça y est le top départ est donné : « on y va ». L'enseignante laisse ainsi des éléments de savoirs déjà avancés, en possession des élèves, comme planer et faire ombre sur la séance. Elle met en scène le doute, tout en donnant ses espoirs, disant : « - j'espère bien que tu vas savoir ce qui va se passer parce qu'on va maintenant le lire... ». Tout est dans l'espoir.

Cet extrait montre qu'il y a une unité qui se joue entre le tour n°1 et le tour n°70. Le texte-phrase à lire et histoire de référence- ne constituent pas un support « textuel » sous forme de savoir, au sens d'une option didactique classique. Le texte est plutôt un support hybride, pris entre le didactique (texte à déchiffrer et à comprendre) et le pédagogique (classe à mouvoir). La compétence professionnelle de Madame F s'illustre ainsi dès le départ sous la forme d'une activité complexe où la relation qui s'engendre entre elle et ses élèves paraît décisive.

### **III.2. L'orchestration publique d'une co-élaboration collective gagnante et engageante**

Nous nous intéressons dans cet épisode aux rôles des acteurs -enseignant et élèves- et nous servons des indicateurs correspondant à la désignation des personnes : nous, vous, toi, tu, je, on. Comment l'interaction progresse-t-elle ? C'est l'enseignante, s'intégrant elle-même comme actrice potentielle dans l'emploi de la locution « on » qui prend en charge les deux actes d'ouverture et de clôture de l'épisode. L'enseignante contrôle en ce sens la situation dont la classe prise comme entité. On a délimité trois niveaux hiérarchiques dans cette séquence.

#### **Insérer extrait n°2 : Structuration de l'épisode 193-226 de façon hiérarchique et fonctionnelle**

Deux moments de même niveau hiérarchique s'attachent respectivement à deux modalités différentes d'interprétation de la tâche de lecture : le déchiffrage -du tour n°199 au tour n°210- et la recherche de sens de l'histoire -du tour n°212 au tour n°223-. Le deuxième niveau hiérarchique dégagé correspond aux relances de la maîtresse quant à l'enrôlement des élèves sur ces deux modalités d'interprétation de la tâche (tour n° 198 -déchiffrage : bidon- et

tour n°211 -recherche de sens : qu'est-ce que ça veut dire ?-). Un troisième niveau surplombant correspond à l'orchestration par l'enseignante des positionnements des acteurs (« ceux qui », « Agathe » ou « y en a qui ») au sein de l'entité classe : les emplois réguliers des pronoms personnels (« on », « vous », « nous », « tu ») révèlent la structuration de l'espace-temps de la séquence. En fait si les deux niveaux d'interprétation par la maîtresse—ou de redéfinition possible par les élèves- de la tâche existe (déchiffrage et recherche de sens) – dégagés aux niveaux hiérarchique I et II-, le plus important c'est qu'ils sont mis en scène par l'enseignante spatio-temporellement dans le discours par ce jeu d'énonciation pronominal, car chaque acteur est positionné (nous, Agathe, tu, ceux qui, on) avec sa fonction propre. Ainsi l'enseignante force à la redéfinition de la tâche en la décomposant. Les niveaux subordonnés (198-210 et 211-222) ne trouvent leur justification fonctionnelle selon nous qu'en regard de ce plan principal de distribution des rôles. Il y aurait un risque pour l'enseignant à laisser flotter les deux niveaux d'interprétation de la tâche : certains élèves allant du côté du sens et d'autres allant du côté du déchiffrage, d'autres alternant les deux niveaux de manière plus ou moins consciente. Là, l'enseignante orchestre ces deux niveaux. Elle décide. Elle ne prend pas le risque de la dispersion. Et cela fonctionne. Les élèves suivent. Agathe, bien entendu, mais tous aussi. L'enchâssement de l'épisode consacré au déchiffrage est possible car les élèves respectent l'injonction préalable : « ceux qui savent chut ! » demandé au tour n°193. Et tous sont engagés à respecter cette redéfinition de la tâche, quand bien même ils ne sont pas concernés. L'engagement à se taire est un engagement dans le collectif. Ainsi, au plan d'une analyse interlocutoire, ces actes injonctifs contenus au tour n°193 (aller à sa place, lire ensemble, se taire si on sait, donner l'indice) vont être chacun rétroactivement validés par la manière dont les élèves vont interagir avec l'enseignant. La classe fonctionne en tant que collectif. Aussi les deux épisodes sont conduits de manière différenciée sous le contrôle de l'enseignante. Pour l'épisode de déchiffrage (n°198 à n°210), la procédure gagnante est littéralement portée, ce qui justifie l'alternance régulière entre demande et réponse directement adjacentes qui font avancer le discours en boucles serrées, successives de validation. On est ici dans un mode d'enchaînement réduit au minimum, celui de la paire adjacente. Dans la seconde séquence de recherche de sens (n°211 à n°222) l'alternance est d'un tout autre ordre : le discours n'est plus orienté, il n'y aura donc aucune forme de validation pour rendre vrai dans le monde de l'interlocution ce qui s'est dit. L'enchaînement des tours n°223/224 est alors intéressant. L'enseignante ne valide nullement le contenu proposé par Sébastien, ce qui justifie que l'on puisse interpréter ce geste de l'enseignante comme une intention bien réelle de laisser les élèves livrés à leur propre entendement des choses (cf. la mise en doute porté dans l'analyse de l'épisode précédent, voir au dessus) et non du savoir. Mais en revanche, elle valide toute la démarche générale du « lire » « jusqu'au bout » au tour n°224, comme possibilité de s'assurer du sens. Elle ne valide donc pas le sens, ou une forme de savoir visé mais bien la démarche générale du lire. Elle sécurise les élèves sur ce que l'on peut faire et qui correspond à chaque fois à une part de réussite du macro acte « lire ». Tout est acceptable, alors qu'au moment précédent –n°199 à n° 210 le déchiffrage- les réponses étaient contrôlées au pas à pas. L'enchâssement de l'échange du tour n°220 à n°223 est caractéristique puisque tout est admis : « oui », son contraire « non », la déclaration du fait de savoir « j'ai trouvé » sans aucune forme de validation.

En somme tout le monde collabore au lire ensemble en allant à sa place, en se taisant, en lisant pour soi, en donnant des indices, en participant à la recherche du sens, en validant l'avancée du déchiffrage. Et le tour n°195 apparaît ainsi comme un acte doublement finalisé – à l'instar du concept de multifinalité de l'activité d'enseignement- puisqu'il sert à la fois à positionner Agathe comme actrice particulière –reconnaissance de l'individu- et à enrôler les

autres (enseignante et élèves compris dans ce nous collectif) à collaborer à une vérification qui engage à agir.

Or sur la base de cette double mise en scène qui valide la possibilité d'interpréter l'acte de lire sous au moins deux modalités d'interprétation de la tâche le tour n°226 s'installe logiquement. Il porte ce retour de la routine favorite de l'enseignante pour pousser tout le monde dans le sens d'interprétation de la tâche qui lui convient puisqu'il « y en a qui »..., ce que l'on peut paraphraser par « chacun son cheminement »... alors la classe fonctionne et on peut interpeller cette classe, malgré sa diversité interindividuelle par un : « **on** y va ! » collectif. Les élèves peuvent se jeter dans l'espace du « risque d'apprendre », après une *quasi* démonstration publique que le déchiffrage possible est gagnant, qu'il ouvre à des interprétations de sens, qu'il faut alors seulement continuer : « on y va ». C'est le chemin qui importe plus que le où on en est et où on va. Et il n'y a donc *pas de peur à les regrouper au tableau*. L'enseignante commente fort bien, selon nous, ses intentions dans l'entretien d'auto-confrontation.

### **III.3. Le déploiement d'une compétence sociale ou « oser faire exister tous les élèves en même temps »**

Cet extrait est sélectionné car il permet de voir les agissements de l'enseignante dans un espace moins soumis à l'activité de déchiffrage. On a donc accès à une forme d'interaction qui se distingue de l'extrait précédemment étudié. On repère cette fois deux manières de gérer l'enchaînement interlocutoire chez l'enseignante : celui de la validation (par exemple les tours n°465, n°476, n°478 ou n° 485), qui à rebours installe comme vrai ce qui s'est dit antérieurement, et le régime du « peut-être bien » (exemple le tour n°487), qui laisse les dires antérieurs dans un espace de flou, de vérité par défaut, où l'enseignante refuse de se positionner. L'enseignante alterne, semble-t-il de manière très rigoureuse ces deux modalités de gestion de l'enchaînement interlocutoire.

De nombreux élèves sont alors sollicités, par contraste avec l'épisode étudié auparavant (épisode 193-226) où les élèves étaient laissés dans l'anonymat, pour mettre en avant la procédure de déchiffrage collective. Là, l'enseignante nomme « ses » élèves, va les chercher explicitement : Laurie, Yannick, Baptiste, Sébastien, Hugo, Kevin, Etienne, Alexis, Agathe, soit 9 élèves sur les 19 présents interviennent. Mais l'exercice n'est pas le même, on ne déchiffre plus en instiguant le « peut-être » interprétatif. Tout n'est plus acceptable. Car cette fois, on *pense*. Madame F enjoint les élèves à se positionner (exemples des tours n°429, n°433 ou n°439), car on –la classe- cherche *de l'idée*, et donc on va même jusqu'à initier des mini argumentaires (séquence allant du tour n°451 au n°460). L'enseignante pousse là ses élèves et c'est un nouveau cheminement qui est impulsé : plus de déchiffrement, plus de recherche de sens du texte, mais un nouvel espace pour la recherche de conviction, d'avis, l'exercice d'imagination ou d'inférence. Même si je ne sais pas déchiffrer, je peux et je dois exister dans cet espace d'émission d'inférence : « - qu'est-ce que tu en penses Agathe ? - c'est **peut-être** l'oiseau qui s'appelle comme ça » (tours n°424/425).

Plusieurs espaces de discours sont alors présents et correspondent à la hiérarchisation possible de différents niveaux de discours emboîtés correspondant respectivement à : 1) l'ordre du pédagogique du point de vue de l'enseignante –conduire la classe-, 2) l'ordre de l'avancée dans la séance du point de vue de l'enseignante, des élèves et du savoir, où l'enseignante suit ou évacue les idées proposées par les élèves (ex : évacuation aux tours n°432-433, et acceptation dans les tours n°445, n°449 et n°461 à propos des « bulles »), 3) l'ordre du savoir où l'espace de gestion et de maintien du doute, du probable, du possible (peut-être) par l'enseignante pousse les élèves à l'exercice individuel d'une pensée interprétative, inférentielle (tours n°424, n°429, n°433, n°436, n°451), espace dans lequel s'insèrent quelques décrochements descendants lorsque s'explorent les ressorts de cette

pensée quand elle s'exerce dans l'ordre de l'explicatif (régime emboîté du pourquoi, des tours n°440-443, et des tours n°451 à 460).

### **Insérer l'extrait n°3 : Structuration de l'épisode 413-490 de façon hiérarchique et fonctionnelle**

On remarque alors que l'enseignante réserve la modalité de validation au seul espace de discours n°2. Cet espace est consacré à trois objets de discours : la reconnaissance des mots, évacuée par l'enseignante (cf. ci-dessus, tour n°432), le traitement de signes graphiques -les bulles- qui paraissent hybrides, pris entre déchiffrage (reconnaissance du signe) et sens de l'histoire (exploration des acteurs possibles du dialogue), que l'enseignante soumet à la validation des élèves (tours n°448 /449), enfin l'utilisation référentielle des tableaux de sons à propos du statut du H *dans ou en dehors* du CH, espace qui semble avoir pour fonction de réassurer les acquis, auprès de Baptiste, Yannick et notamment Kévin. Là l'enseignante ne transige pas sur le savoir. C'est vrai ou faux et on peut faire appel à la mémoire didactique de la classe. Le dernier objet de discours se déploie en forme de remontée de l'individu -intra (celui où l'on pense)- au collectif -inter (celui où l'on se remémore les acquis de classe)-. Preuve que parfois la tutelle en classe assure un passage de l'intra- à l'inter- et non l'inverse : le tour n°490 correspond à valider cette figure de passage de l'intra- à l'inter- ce que l'on nomme classiquement une petite révision (tour n°490 : « comme hier ») et qui est fort bien connu des professionnels. Dire la classe correspond donc parfois à réassurer l'intra- en faisant fonctionner l'inter-.

L'espace de discours n°3, correspond en revanche à l'expression de la modalité -quasi exclusive- de l'exploration. Cet espace de discours, délimité dans le temps de l'interaction par l'enseignante elle-même, lui sert selon nous à suivre ou accompagner les élèves dans leur cheminement : elle erre avec eux dans le monde du possible sans trancher. En revanche, c'est un espace où elle les fait exister. Et ils vont même jusqu'à s'interpeller sur les faits (contre argumentation), rompant avec l'alternance évaluative de l'espace n°2 puisque l'enseignante sert là uniquement comme relais public : elle répète les faits, sans statuer, mais en accordant de l'importance au dit (tours n°431, n°440, n°442, n°454 ou n°457), en rendant donc seulement non pas vrai mais seulement présentable publiquement ce qui est avancé. L'enseignante est garante de ce qui est recevable : ce qui est dit et répété n'est pas « n'importe quoi ». On peut même souligner qu'au tour n°459, « et qui a quelque chose à dire à ça » Madame F valide interlocutoirement tout l'esprit du discours produit depuis le tour n°451, car elle rappelle finalement ici à rebours que tout le monde pouvait s'interposer. Les élèves sont ici piqués au jeu. De cette façon la classe ne peut qu'exister : Madame F par exemple statue sur la forme assertive du tour n°450 : « les oiseaux ne parlent pas » sans statuer sur le contenu mais en ramenant le jeu à l'exercice de la pensée « pourquoi **tu** penses ». La validation opère ainsi sous le régime de l'implicite, du défaut, du qui ne dit mot consent. La validation de type « tu as raison » (au tour n°476) que l'on trouve dans l'espace de discours n°2 posait davantage la censure. Ici la présence et la non démission de l'enseignante s'effectuent avec le souci de préserver le libre arbitre des élèves pour penser, proposer, et exister comme acteurs impliqués et pensant (tour n°454 : c'est intéressant ce que dit Yannick). Donc les élèves existent dans toutes les sphères possibles d'interprétation -ou redéfinition souhaitable- de la tâche de lecture, quand bien même ils ont du mal à réussir ou se situer dans ses niveaux de redéfinition. C'est l'enseignante qui orchestre et structure la séquence pour qu'il n'y ait pas de peur à oser ces redéfinitions. Si pour l'élève se situer à un niveau d'interprétation est difficile au plan de l'accès au savoir nécessaire, pour l'enseignante ce n'est pas cet accès au savoir qui conditionne la participation en classe, c'est au contraire le risque de faire exister les élèves

sans même savoir ce dont ils sont capables. Elle est inquiète pour certains élèves et c'est justement pour cela qu'elle les fait co-exister en permanence avec les autres.

#### IV. Conclusion

La didactique au sens traditionnel d'une organisation fonctionnelle de la compétence professionnelle autour du pôle des savoirs est selon nous un leurre. Cette vision traditionnelle, mise en perspective critique par Goigoux qui, selon lui, instruit au contraire des nombreux dilemmes que doivent résoudre les enseignants pris au piège dans une activité multi-finalisée (Goigoux, 2005), comprend des limites inhérentes à cette idée que ce seraient les enjeux savoirs qui conditionneraient l'expertise professionnelle. Notre contribution permet de voir en quoi une enseignante, à succès, subordonne en permanence la sphère des savoirs au pôle élèves (leur participation) comme au pôle enseignant (l'énergétique de la conduite). Notre perspective d'étude psychosociale, attachée à rendre compte de la logique sous-jacente à l'organisation des propos, conduite en tenant compte d'une part d'indicateurs remarquables dans la littérature comme importants pour comprendre les effets de structuration du discours -les pronominaux- et d'autre part de la qualité logique de l'enchaînement interlocutoire, met à jour le souci permanent de Madame F de faire exister ses élèves, et de faire fonctionner la 'on-classe' dans une aventure, dans un cheminement où le pédagogique conditionne le didactique.

Il apparaît dans le regard que nous portons sur cette séquence de lecture, que nous rejoignons les commentaires incidents que faisait Goigoux lui-même, quand il avance que la maîtrise de la compétence enseignante repose sur des événements professionnels tenants à « valoriser les élèves », à oser « faire la sourde oreille » (Goigoux, 2002) en dépit d'erreurs des élèves, ce qui signifie que l'enseignant est capable de rester confiant malgré les erreurs commises par les élèves. C'est finalement la capacité à « ne pas perdre le contrôle » et à ne pas « se laisser embarquer par des remarques d'élèves » (Goigoux, 2002) qui est avancé comme compétence professionnelle. C'est le risque pris de laisser cheminer les élèves, tous, dans l'espace d'un savoir non visé *a priori* pour chacun qui oriente le succès de la démarche didactique parce que pédagogique de Madame F.

Comme le synthétise plus récemment Goigoux, face aux préoccupations paradoxales des enseignantes que sont : - comment concilier l'avancée du temps didactique avec le respect de la parole enfantine ? ; - comment motiver les élèves sans les détourner des enjeux des apprentissages ? ; - comment conduire la classe sans se fixer sur un niveau moyen qui exclut les plus faibles ? ; - comment favoriser l'activité des élèves sans dénaturer les objets de savoir ? (Goigoux, 2005), Madame F semble se comporter en favorisant 1) une forme d'avancée décisive du temps didactique symbolisé par le « on y va », 2) le maintien d'une motivation permanente des élèves –même motrice : se déplacer au tableau- grâce à la sollicitation individualisée et à la possibilité de laisser chacun s'installer à son rythme dans la leçon, 3) le refus d'un niveau moyen au profit d'un multi niveau d'appréhension de la leçon de lecture où chacun se cale selon ses possibilités d'interprétation ou de redéfinition de la tâche –différenciation pédagogique maximale-, 4) le maintien des buts d'apprentissage en caractérisant au sein du savoir une sorte de seuil minimal d'exigence : par exemple, le déchiffrage des mots doit aboutir à un mot existant dans la langue et correctement décomposé, ou bien, la pensée doit procéder par émission d'inférences et les élèves doivent se positionner sur des hypothèses de sens, même si l'activité se situe au début de l'année scolaire. Il semble que ce composé ne tourne alors non seulement pas au désavantage des apprentissages des élèves (cf. Goigoux, 2005) puisque l'enseignante est une enseignante à succès et produit de la réussite en lecture, mais qu'elle procure à l'enseignante une forme de sérénité dans sa compétence : y a pas de peur. Paradoxalement Madame F n'a pas peur car elle s'inquiète pour ses élèves. Le stress potentiel de faire classe au sens où nous le définissons comme une émotion sociale est gérée dans le sens du non évitement des questions dérangeantes des élèves. La situation est abordée de face, sans détour.

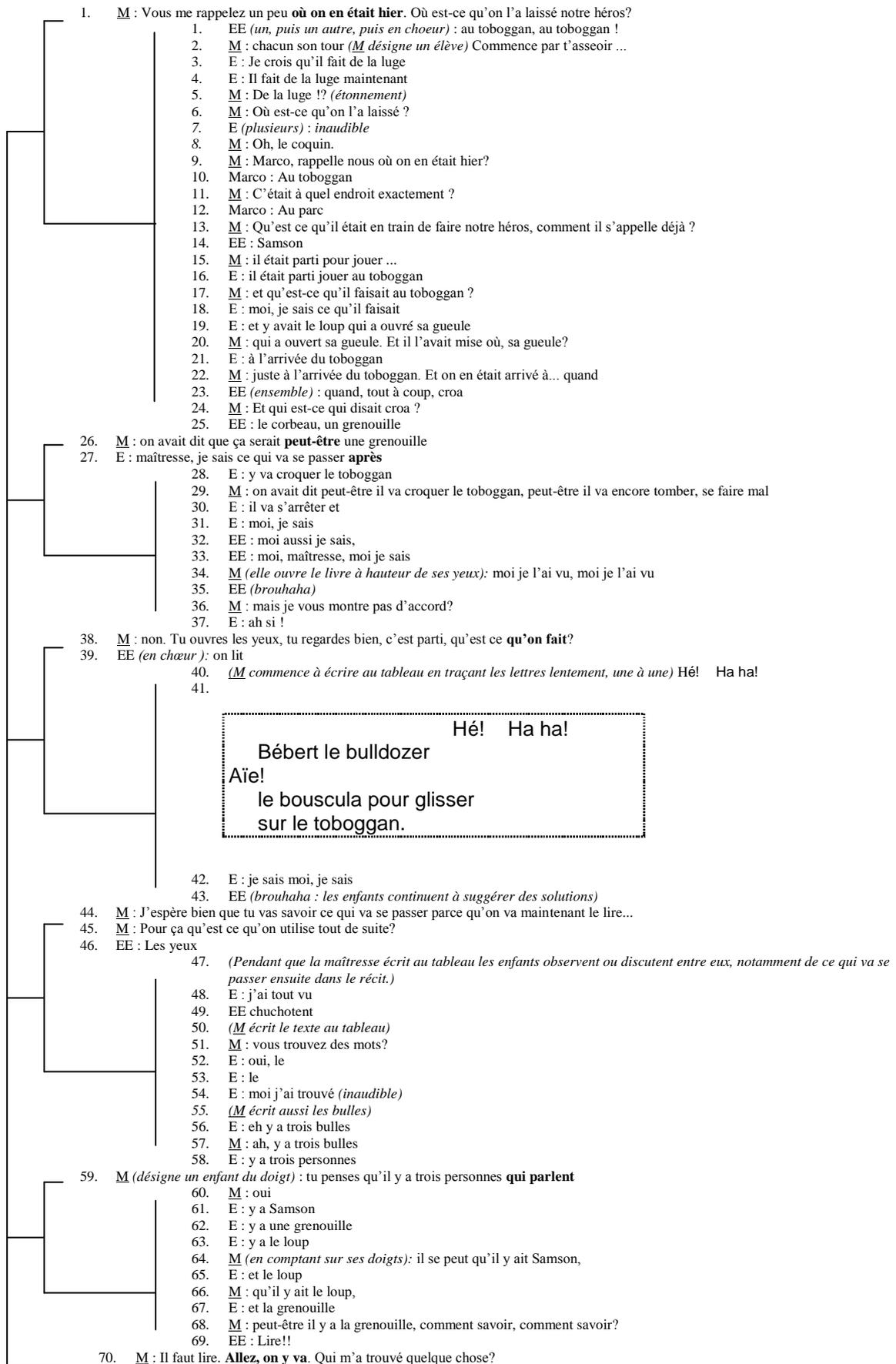
On peut au terme de cette analyse se demander si les inspecteurs comme les conseillers pédagogiques n'auraient pas intérêt à être formés à l'analyse logico-discursive de séances d'enseignement pour mettre à jour quelques unes des raisons qui font que certains enseignants réussissent mieux que d'autres. Passer sous silence et les facteurs psychosociaux souvent dépeints en termes de personnalité –confiance, évitement de la peur- et les facteurs économiques résultant d'une maîtrise des effectifs –regrouper des élèves au tableau suppose sans doute de ne pas dépasser un certain seuil critique- peut être préjudiciable au bon déroulement de la classe, des apprentissages, de la réussite scolaire. Les enseignants comme leurs formateurs peuvent être formés à la reconnaissance de ces indicateurs langagiers qui font le lien entre compétence relationnelle ou sociale et gestion du pôle des savoirs (Grandaty, 2005). Car, comme le dit Grize « l'acquisition d'un savoir passe toujours par les discours » (Grize, 1996, p. 121).

### Bibliographie

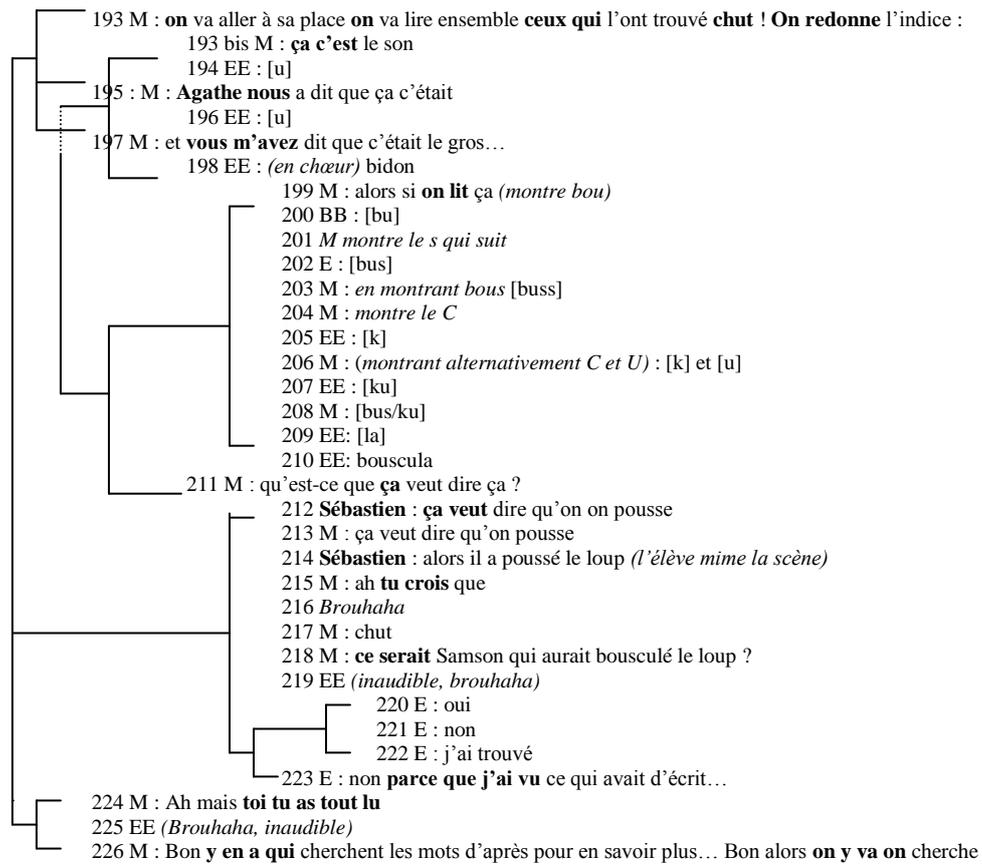
- ❑ Auriac, E. (2007). *Quels indicateurs et unités d'analyse privilégier pour progresser dans l'étude des discours scolaires ?* In A. Specogna. (2007). *Enseigner dans l'interaction*. Paris : L'Harmattan (pp. 33-56)
- ❑ Auriac, E., & Daniel, M.F. (à paraître), *Apprendre à dialoguer avec des élèves : le cas des dialogues philosophiques*. *Psychologie de l'Interaction*.
- ❑ Auriac, E. (dir) (à paraître). *Les interactions à l'école : où en sommes-nous ?* N°spécial *Psychologie de l'Interaction*, Paris : L'harmattan.
- ❑ Auriac-Peyronnet, E. (dir). (2003). *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- ❑ Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- ❑ Bruner, J-S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- ❑ Caron, J. (1984). *Les opérateurs discursifs comme instructions de traitement*. *Verbum*, 7, 149-164.
- ❑ Clanet, J. (2005). *Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève*. In L. Talbot (dir). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp.35-48). Ramonville Saint-Agne : Edition érès.
- ❑ Christophe, V. (1998). *Les émotions, tour d'horizon des principales théories*. Paris : Presses universitaires du Septentrion
- ❑ Goigoux, R. (2001a). *Enseigner la lecture à l'école primaire*, Habilitation à Diriger les Recherches, Saint Denis : Université Paris 8.
- ❑ Goigoux, R. (2001b). *Lector In Didactica*. In J-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations*. (pp.129-153). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- ❑ Goigoux, R. (2002). *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie*. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- ❑ Goigoux, R. (2005). *Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français* In A. Mercier & C. Margolinas (Eds.): *Balises en didactique des mathématiques*, (pp. 17 - 39), Grenoble : La pensée sauvage.
- ❑ Grandaty, M. (2005). *De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage*. In L. Talbot (dir), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 49-60). Ramonville Saint-Agne : Edition érès.
- ❑ Grize, J-B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.

- ❑ Grize, J-B. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif. In J-M. Barbier (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (pp.119-129) Paris : Presses universitaires de France.
- ❑ Hudelot, C. (1999). Etayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève dans M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon, *Apprendre dans l'interaction* (pp. 219-240). Nancy : Publication de l'Université de Nancy & Aix-en-Provence : Publication de l'Université de provence.
- ❑ Ria, L. (2006). L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité. *Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches en Sciences de l'Education*. Clermont Ferrand : 20 novembre 2006.
- ❑ Rogalski, J. (2006). Analyse de l'activité de l'enseignant à partir de sa communication avec la classe/ les élèves, In M.-J. Perrin- Glorian & Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques*. (pp. 85-98). Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.
- ❑ Rondal, J.A. (1985) *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- ❑ Roulet, E. & (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne Francfort s/Main : Peter Lang.
- ❑ Schubauer-Leoni, M.L. (1988). Le contrat didactique dans une approche psychosociale des situations didactiques. *Interactions didactiques* 8, 63-75.
- ❑ Schubauer-Leoni, M.L. (1994). Construction cognitives dans l'interaction : quatre élèves et un problème de distances : approche didactique de l'analyse des interactions. In A. Trognon, U. Dausendschön-Gay, U. Krafft & C. Riboni, *La construction interactive du quotidien*. (pp. 77-102). Coll. Forum de l'I.F.R.A.S. Nancy : Presses universitaires.
- ❑ Schubauer-Leoni, M.L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ? *Skholê*, 7, 103-134.
- ❑ Sensevy, G, Mercier, A, & Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20.(3), 263-304.
- ❑ Sensevy, G. (accepté, à paraître). Esquisse d'une pragmatique didactique, In E, Auriac (dir). N° Spécial : Les interactions scolaires. *Psychologie de l'Interaction*.
- ❑ Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse mention Sciences de l'Education. Clermont Fd : IUFM d'Auvergne, Laboratoire P.A.E.D.I. 4 Décembre 2006.
- ❑ Trognon, A. (1991). La fixation de l'intercompréhension des énoncés dans l'interaction conversationnelle. In G. Vergnaud. *Les sciences cognitives en débat* (pp.219-227). Paris : éditions du CNRS.
- ❑ Trognon, A. (1995), La fonction des actes de langage dans l'interaction : l'exemple de l'intercompréhension en conversation, *Lidil*, 12, 67-85.
- ❑ Trognon, A. (1999), Eléments d'analyse interlocutoire, Ch2., in M. Gilly, J-P. Roux & A. Trognon. *Apprendre dans l'interaction*, coll. Langage- Cognition- Interaction, (pp. 69-94). Nancy : Presses universitaires & Marseille : Presses universitaire de provence.
- ❑ Trognon, A. & Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, 13. Université de Genève. 76-107.
- ❑ Vygotski, L.S. (1934, 1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute/SNÉDIT. Traduction française de F. Sève.

Extrait n°1 : Structuration de l'épisode 1-70 de façon hiérarchique et fonctionnelle



Extrait n°2 : Structuration de l'épisode 193-226 de façon hiérarchique et fonctionnelle





Légende des graphes hiérarchiques et fonctionnels : nous soulignons seulement (en gras) quelques indicateurs en rapport avec le commentaire que nous faisons bien que l'analyse logico-discursive de base se soit appuyée sur d'autres indicateurs.