



HAL
open science

Mouvement et places dans un débat scolaire : un travail langagier et identitaire

Marie Carcassonne

► **To cite this version:**

Marie Carcassonne. Mouvement et places dans un débat scolaire : un travail langagier et identitaire. La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles., pp.45-56, 2012. hal-01519090

HAL Id: hal-01519090

<https://hal.science/hal-01519090>

Submitted on 5 May 2017

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.

Carcassonne M. (2012). « Mouvement et places dans un débat scolaire : un travail langagier et identitaire. ». In Sauvage J., Demougin F., (dirs). *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*. Paris, L'Harmattan, pp. 45-55.

Introduction

Les entrées notionnelles de mouvements et de places vont être illustrées à partir d'un débat scolaire préparant la tenue d'un « conseil d'école ». Dans le dispositif étudié, les interventions de la Maîtresse induisent un mouvement de place contraignant les élèves à gommer progressivement toute expression personnelle ou émotionnelle. L'extrait présenté contient un mouvement discursif ternaire récurrent (qui revient 5 fois en 7 minutes) de décentration cognitive et morale :

- **Dans la première phase de ce mouvement**, il s'agit de partir de « problèmes » ayant touché de près, au niveau émotionnel et parfois même physique, un ou plusieurs élèves, lors d'événements ayant eu lieu dans la cour ou dans la classe. Le point de vue personnel et affectif des enfants apparaît alors sollicité par la maîtresse, dans un plan énonciatif fortement contextualisé.
- **Dans la deuxième phase de ce mouvement**, il s'agit d'amener les élèves à gommer l'expression initiale des émotions et des affects pour décrire la situation sous un angle distancié, plus factuel qu'émotionnel.
- **Dans la troisième phase de ce mouvement**, il s'agit d'en déduire des valeurs¹ et des principes moraux, ou des règles de vie et de conduite à tenir, dans une

énonciation décontextualisée² (verbes en général à l'infinitif, déictiques absents). Ces valeurs ou principes sont alors présentés comme une solution permettant d'éviter, à l'avenir, le renouvellement du problème évoqué au cours de la première phase de ce mouvement ternaire.

D'où le paradoxe suivant: alors que les Textes officiels inscrivent ce dispositif dans une volonté de transmettre des principes démocratiques, on constate concrètement dans le déroulement de ce débat une mise en avant de principes moraux au détriment de l'expression d'une pluralité des voix : l'ethos du débat scolaire citoyen correspondrait de ce point de vue à un débat institutionnel à une seule voix, s'éloignant par là même de l'idéal démocratique au sens de pluralité des voix.

¹ « Valeur » est prise ici au sens de « principe permettant à un groupe de se mobiliser ou de justifier son action » (Obin, 2003 : 1). Cet auteur a recensé les valeurs mises en avant par l'Ecole d'aujourd'hui en les associant à différents mouvements de pensée et cite entre autre « *du fond républicain elle reprend les valeurs d'égalité et de fraternité, le sens du service public et de l'intérêt général ; au fond démocratique elle emprunte la tolérance et le respect de la dignité humaine, au fonds socialiste et anarcho-syndicaliste provient l'exigence de justice sociale* », etc. Notons que pour nous, « l'idéalité » d'une valeur n'a rien de « réel » : la distance entre idéal et réel, principes et pratiques, ne saurait en effet être dépassable.

² La décontextualisation est entendue ici au sens où le langage ne porte pas sur le contexte immédiat de l'énonciation (moi-ici-maintenant). Elle présente un lien certain avec la description qu'en a faite Bernstein (1975), en tant qu'attente implicite de l'Ecole.

Soulignons en outre d'emblée la difficulté qu'il peut y avoir à supprimer la composante « émotionnelle » de l'énonciation (cf. entre autres, Adam, 1997 Wertsch, 1985), surtout lorsqu'elle a été initialement sollicitée. Les nombreux brouhahas apparaissant au cours de ce débat (un par minute) seraient révélateurs d'un trop plein d'affects à dire au moment où ils sont justement « empêchés », comme l'ont déjà montré Gardin (1988³) à propos d'adultes et Froment et Leber-Marin (2003⁴) à propos d'enfants.

Après avoir présenté le contexte de recueil de corpus, nous développerons les entrées notionnelles discursives de « mouvement » et de « place » (dans ses liens à celles de « genre »⁵ et « rôle »), pour donner ensuite des exemples de ce mouvement ternaire caractéristique. Ces exemples seront commentés pour indiquer concrètement, à partir des entrées notionnelles mentionnées, en quoi les identités de maître et d'élève (se) « travaillent » dans ce genre de débat scolaire.

p. 47

Un débat scolaire de préparation au conseil d'Ecole

Le débat a été recueilli dans une classe de CE1 en janvier 2004⁶, dans une école du Val d'Oise⁷, où l'enseignante a pris l'habitude d'animer des débats dans le cadre de la discipline « Instruction civique ». Les débats, d'environ une demi-heure, permettent de préparer le conseil de coopérative d'école⁸ en évoquant des problèmes rencontrés en classe ou dans la cour. Ce genre de débat est encadré par les règlements écrits de l'Ecole et des Textes Officiels qui s'appuient sur certains principes de la pédagogie Freinet⁹ :

- La circulaire du 7 juillet 98¹⁰ insistait sur le fait que l'enseignement de cette discipline ne devait pas se limiter à la présentation des institutions, ni à la pratique de certaines activités administratives telle que l'élection des délégués, mais chercher à « *prendre en charge l'éducation aux valeurs universelles des droits de l'homme, de la démocratie, de la République* ».

- Le projet d'établissement de l'école tourne autour d'un thème lié à l'instruction civique et s'intitule « vivre l'école ensemble : vers la citoyenneté ». Plusieurs objectifs sont déclinés : « *amener les enfants à considérer l'école comme un lieu de vie où chacun a sa place,*

³ Gardin a décrit les moments de brouhahas dans des groupes d'expression d'ouvrières comme étant de la plus grande importance dans la production du sens du fait qu'ils correspondent à une parole collective où domine l'*émoi* (au sens de Barthes), souvent du fait des thèmes discutés : erreur de paye, peur de l'incendie, etc...

⁴ Les brouhahas sont analysés dans le cadre de « séances de langage » en maternelle.

⁵ Cf. Carcassonne 2008.

⁶ Corpus recueilli par J. Mirleau dans le cadre d'un travail de recherche mené sous notre direction en didactique du français, (Maîtrise de Sciences de l'Education, Université René Descartes).

⁷Le quartier est constitué essentiellement de pavillons et de quelques logements sociaux. 135 élèves sont scolarisés dans l'établissement qui comprend une classe d'adaptation, deux classes de CE1, une classe de CE2 et une classe de CM1-CM2.

⁸Ce conseil regroupe des élèves et des enseignants qui prennent des décisions permettant d'améliorer l'école (par exemple au niveau de l'aménagement de la cour ou des horaires) ou d'envisager des solutions concernant des problèmes rencontrés par les élèves au sein de l'Etablissement.

⁹Comme l'on noté Hudelot&Froment 2007, c'est en fait la montée des incivilités et des violences qui a conduit le ministère à remettre au goût du jour l'un des éléments central de la pédagogie Freinet. Dans cette dernière, la coopération, *dans la vie de la classe* est primordiale ; alors qu'il s'agit ici de réfléchir à *l'Etablissement dans son ensemble*, tout en gardant la classe comme lieu de préparation du conseil auquel participeront ensuite seulement les délégués.

¹⁰ <http://m2procfe.free.fr/Circulaire98-140Du07-07-1998.pdf> ; circulaire faisant suite à celle du 15 avril 96.

devenir acteur de l'école et non simple consommateur, former des citoyens, permettre un dialogue plus important entre maîtres et élèves ».

- Pour atteindre ces objectifs, deux dispositifs pédagogiques ont été mis en place : un code de bonne conduite et un permis à points pour les élèves :

- Le code de bonne conduite, dont les dessins rappellent ceux des années 50, décline 4 groupes de règles, regroupées autour des thèmes du respect, de l'environnement, des autres, des règles de vie de classe et de

p. 48

l'établissement. On peut y lire des énoncés du type : « *Je respecte toutes les personnes de mon école, autant dans mes paroles que dans mes gestes* », « *J'évite la bousculade et la bataille* », « *Je réponds poliment et j'accepte les consignes sans répliquer* », « *Je pratique des jeux de cours autorisés, je parle bas, je m'adresse aux autres sans crier* ».

- Dans le permis à points, des sanctions graduelles sont prévues en cas de manquement à ces règles : 3 points en moins pour violence physique ou verbale, 2 pour dégradation volontaire du matériel, 1 pour toutes les autres infractions.

Ces différents textes officiels et règlements, relatifs à la sphère dialogique prescriptive de l'École, influencent nécessairement les débats, au niveau thématique comme énonciatif : les 5 mouvements ternaires repérés ont en effet tous un lien thématique avec ces documents¹¹.

Mouvement, rôles, places, et identités

Mouvement (discursifs et interprétatifs)

La notion de mouvement emprunte au dialogisme bakhtinien et à la philosophie de la réception l'idée que toute production discursive s'interprète à partir d'un contexte immédiat (celui d'une énonciation précise) et d'un contexte plus large, qu'il soit vu comme « idéologie du quotidien » (Bakhtine, 1977 : 100) ou « horizon d'attente » (Jauss, 1978)¹².

Elle emprunte aux travaux français de l'analyse des interactions verbales issus pour une part de l'analyse conversationnelle américaine et de l'ethnométhodologie (Mondada 2001 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990-1994 ; Vion, 1995) l'idée que tout dialogue comporte des relations de continuité entre les énoncés et des éléments de déplacements.

François (1989)¹³ a caractérisé plus particulièrement le fait que ces déplacements peuvent concerner les contenus thématiques, les façons de catégoriser ces thèmes,

p. 49

le mode d'ancrage énonciatif, les mondes, les genres, ou encore les places. Surtout, il a caractérisé ces déplacements, en tant que mouvements, comme relevant toujours

¹¹ Au-delà de ces textes écrits, ce sont plus globalement les valeurs citoyennes « circulant » (Bakhtine, 1977) dans la vie sociale qui sont à prendre en compte.

¹² Dans le domaine de la réception littéraire, Eco a en outre particulièrement insisté sur le fait que toute lecture d'un texte est pour une part description de sa structure et pour une autre part « description des mouvements de lecture qu'il impose » (1979, p. 10).

¹³ D'abord appliquée à des contextes familiaux, la notion de « mouvement » a permis à François de montrer certaines compétences discursives du jeune enfant. Ensuite, cette notion de « mouvement » a été reprise pour analyser d'autres types de dialogues dans des contextes très différents et notamment des dialogues didactiques en classe monolingue (Bautier, 1995, Nonnon 1990, Froment&Carcassonne 2002), parfois spécifiquement centrés sur des débats liés à des conseils (Hudelot&Froment 2002, 2007).

simultanément d'un niveau discursif et interprétatif : tout mouvement discursif repéré est lié au récepteur qui le repère et qui le place dans un « entour interprétatif ». Il a distingué dans ce cadre trois grands types de significations langagières (se recouvrant progressivement):

- les significations dites par des éléments de contenu,
- les significations liées aux modes d'enchaînements des énoncés,
- et les significations « dessinées » dans le déroulement du discours, dépendant de ce que le récepteur « *rapproche dans le discours de celui qui parle ou dans le sens qui se dessine par comparaison avec ce qu'on attend ou avec le discours des autres* » (François, 1994 : 34).

Rôles et places (discursives vs sociales)

Certains aspects « stabilisés » d'un genre de discours (Bakhtine 1984)¹⁴ peuvent être mis en rapport avec la notion de « métier » (au sens de Hughes, 1958) d'enseignant comme d'élève, mais aussi avec la notion de rôle et de place.

La notion de rôle renvoie Linton, 1977¹⁵ et Goffman, 1973¹⁶ à un ensemble de modèles culturels associés à un statut, et par là même à des pratiques sociales normées. Flahaut (1978) et Vion (1995) ont plus récemment insisté sur le fait que les places se situaient toujours par rapport à un sens pré-attribué mais qu'elles ne se jouaient que dans l'interaction *hic et nunc*. Tentant d'articuler place de l'interlocuteur dans l'interaction *hic et nunc* et place de ce même interlocuteur « *dans la formation sociale à laquelle il appartient* » (1978, p. 138), Flahaut estime que c'est au niveau de cette articulation intermédiaire que s'établit l'*identité* de

p. 50

l'individu. Un rôle s'actualise donc concrètement dans les interactions par l'occupation de « places discursives » renvoyant à différents aspects du rôle.

Les « places discursives », en tant qu'elles « mettent en actes » un rôle attendu, rejoignent des « places sociales » : elles cristallisent la rencontre entre un niveau discursif local, ponctuel, et un niveau contextuel plus global, plus stable socialement.

Ce sont ces places que nous essaierons de circonscrire à partir des différents « mouvements » traversant un débat scolaire. Certaines de ces places apparaîtront comme attendues car liées au genre d'activité qu'elles concrétisent, et par là même liée à une forme identitaire « professionnelle » (cf. point 2.3 ci-dessous) ; d'autres apparaîtront plus inattendues car davantage liées à une forme identitaire « personnelle ».

Identités (professionnelles vs personnelles)

Les notions de mouvements et de places discursives (et sociales) permettent ainsi d'éclairer la notion d'identité au sens de Sainsaulieu 1977, à savoir une identité qui se rejoue certes à

¹⁴ Rappelons que les « genres » de discours correspondent pour Bakhtine-Voloshinov à des types relativement stables d'énoncés en tant qu'ils sont liés à une pratique sociale et/ou une activité. Sans ces modèles stables, « *l'échange verbal serait quasiment impossible* » (1984 : 285). Les genres de discours nous servent en effet de « base d'orientation » (Schneuwly, 1994 : 160) dans nos processus de réception et de production des discours.

¹⁵ Pour Linton, le rôle englobe « (...) les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. [...] En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut » (1977, pp. 71-72).

¹⁶ Goffman définit le *social role* « comme l'actualisation de droits et de devoirs attachés à un statut donné » (1973, p. 24).

chaque interaction mais qui se construit aussi, comme le souligne Servel¹⁷, sur la durée et se stabilise au fil d'interactions répétées avec les différentes catégories d'acteurs qui entourent l'acteur lui-même : collègues, hiérarchie, usagers, ou comme ici, maîtresse et élèves. Dubar (2000) distingue dans ce cadre des formes « professionnelles » et « personnelles » :

- les premières désignent des relations sociales fondées sur le sentiment d'appartenir à une même collectivité (ou communauté) unique et stable, permettant la transmission de traits culturels ;

- les secondes désignent des relations sociales fondées sur le compromis ou la coordination d'intérêts motivés rationnellement. Elles supposent l'existence de collectifs multiples, variables et éphémères, auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées. Dans cette perspective, chacun possède de multiples appartenances qui peuvent changer au cours d'une vie. Pour Dubar, ces formes (plus récentes historiquement), sont liées à des croyances différentes des précédentes, à savoir : le primat du sujet individuel sur les appartenances collectives d'une part, la primauté des identifications « pour soi » sur les identifications « pour autrui » d'autre part. Dans cette perspective, les valeurs et les jugements moraux sont corrélés aux divers groupes d'appartenance (par exemple enfants/adultes) comme aux divers lieux ou « milieux », par exemple :

p. 51

hors l'école/dans l'école, dans la cour/dans la classe, etc. De ce fait, ces valeurs et jugements peuvent entrer en conflit dans le genre le débat scolaire analysé ici.

L'analyse des mouvements et des places dans ce débat va nous donner un certain nombre d'éclairages sur ces deux grands aspects de l'identité.

Exemples de mouvement ternaire

Pour l'ensemble des 5 mouvements ternaires repérés dans le même débat (faute de place, nous ne pouvons en commenter que deux), c'est toujours la maîtresse qui initie les phases 1 et 3, tandis que dans la phase 2, les enfants-élèves sont souvent les initiateurs (4 fois sur 5).

Premier mouvement ternaire repéré

L'extrait ci-dessous correspond au début de la séance :

Phase 1	1M1 ¹⁸ - On va voir ce que va pas dans la classe ou dans la cour moi j'ai un sujet à proposer qui n'est pas étudié en classe Jean me dit qu'il veut quitter l'école alors que c'est très grave (...) 3M2 - moi je voudrais comprendre pourquoi y a des copains comme ça 5 A1- Jean il en a marre parce que dans la cour à chaque fois on lui fait mal
Phase 2	7A2- alors il faut pas qu'on joue à des jeux avec une cour et on pousse quelqu'un on fait pas exprès ça peut faire mal à l'autre et l'autre je sais pas si il va bien aimer euh :::(...) 10V3- faut pas jouer très violent pour Jean
Phase 3	11M4 - ben oui mais c'est même pas que pour Jean 12D1- c'est pour tout le monde

¹⁷ In Carcassonne&Servel, 2009, p. 48.

¹⁸Les numéros précédant les lettres correspondent à l'ordre des prises de parole, les lettres aux initiales du prénom des participants, les numéros suivant les lettres au comptage des prises de parole du participant.

Phase 1

Le problème de Jean, rapporté par la maîtresse, remet en cause directement l'un des axes du projet d'Etablissement (*amener les enfants à considérer l'école comme un lieu de vie où chacun a sa place*). Cette remise en cause explique l'évaluation morale

p. 52

(*c'est très grave*) avancée par la maîtresse. Elle adopte ici une place discursive « institutionnelle » renvoyant donc à une identité professionnelle.

Alexis est ensuite le premier en 5A1 à apporter un élément à la question de la Maîtresse qui précise quel est le problème rencontré par Jean (*dans la cour à chaque fois on lui fait mal*), ce qui remet en cause au moins deux des principes du code de bonne conduite de l'école (cf. partie I). Alexis met une certaine bonne volonté à occuper la place attendue par la maîtresse au niveau de son mode énonciatif tendant vers le générique (temps de l'habituel, marqueur temporel « à chaque fois »).

Phase 2

En 7A2, Alexis propose un autre énoncé tendant vers l'énonciation d'une règle générale « *faut pas qu'on* », mais décrit le problème comme un mécanisme causal : *on joue dans une cour -> on pousse quelqu'un sans faire exprès -> on fait lui mal -> il aime pas*. Il en déduit une conclusion qu'il annonce avant même le raisonnement causal, déduction qu'il présente comme une « solution » générique au problème rencontré par Jean : « *alors il faut pas qu'on joue à des jeux avec une cour* ».

Cette déduction est inenvisageable du point de vue d'un adulte respectueux de l'enfant, si l'on se réfère au sens commun » (Sarfati, 2004) : l'énoncé s'oppose donc nécessairement en termes de contenu aux attentes de la maîtresse mais s'y conforme au niveau de la forme énonciative (« on » générique renvoyant au groupe d'élève ; être indéterminé (« quelqu'un », « l'autre ») renvoyant à un simple rouage dans un mécanisme (alors que dans le plan énonciatif il s'agirait de Jean).

Cet effacement énonciatif, associé à une description d'enchaînements de faits sous un angle distancié, plus factuel qu'émotionnel, produit l'énoncé générique d'une « règle de vie » à partir d'un problème vécu dans la cour ; de manière intentionnelle ou non, la forme énonciative correspond aux attentes du modèle ternaire tandis que le contenu s'y oppose, ce qui produit un effet presque ironique).

En 10V3, Victor adopte une conduite discursive proche de celle d'Alexis en proposant un énoncé se conformant certainement aux attentes de la maîtresse (déduire du problème personnel rencontré par un élève un principe de bonne conduite) pour ce qui concerne la forme énonciative mais à nouveau certainement pas pour ce qui concerne le contenu « *faut pas jouer très violent pour Jean* ». L'énoncé implicite que la violence est admise dans la cour, mais qu'il faut faire une exception pour Jean, ce qui est à nouveau inadmissible pour tout adulte si l'on se réfère au sens commun. L'énoncé est davantage particularisé que celui d'Alexis

p. 53

(puisque Jean est nommé), et fait à nouveau ressortir le fait que le principe de non violence est peu partagé par les enfants, et ne s'apparente en rien à une évidence.

Lorsque le mode énonciatif générique attendu actualise des valeurs opposées en termes de contenu à celles attendues par la maîtresse, cela produit en tous cas un effet langagier (intentionnel ou non) proche de l'ironie, voire de la dérision. Alexis comme Victor peuvent être vus soit comme des enfants travaillant de façon maladroite la place discursive d'élève attendue par la maîtresse, soit comme des élèves qui ont si bien compris cette place attendue qu'ils en jouent pour occuper ces places avec un décalage voulu entre mode énonciatif et contenu attendu.

Phase 3

En 11M4, la maîtresse reprend immédiatement l'énoncé de Victor pour le généraliser à tous « *ben oui mais c'est même pas que pour Jean* », intégrant par là même les énoncés précédents des enfants à une règle conduite générique (ce que complète ensuite Dylan : *c'est pour tout le monde*).

Cinquième mouvement ternaire repéré

(à propos d'un autre enfant qui a un bleu, ce dont le père est venu se plaindre auprès de la Directrice (Dir) qui intervient alors dans la classe).

Phase 1	86 M29 : qu'est-ce qui s'est passé Dylan ?
Phase 2	87D6- ben en fait elle arrête pas de nous embêter 88Mo4- NON 89Dir5- EST-CE QUE TU AS UN BLEU ? 90A13- ouais mais on n'a pas de preuve 91 Dir 6- oui t'as raison 92M30- à partir du moment où elle t'embête qu'est ce que tu peux faire au lieu de la taper ? 93D7- ben j'aurais pu le dire 94M31- ça aurait réglé le problème c'est elle qui aurait été punie si elle vous embêtait vraiment 95Dir7- ben je voulais juste t'en parler et puis Kevin et évidemment Dylan on en reparle cet après-midi avec le permis à points 96Les élèves- OH OH Brouhaha au cours duquel les élèves se disputent sur le nombre de points perdus La directrice quitte la salle
Phase 3	97M32- et bien shsh on verra bien on verra bien c'est vrai que vous êtes trop habitués à ce que tout ce que vous faites derrière y ait pas de sanction aujourd'hui y a une sanction donc tu vois la sanction elle est primordiale répondre par la violence vous savez que c'est vous qui avez la sanction

Phase 1

On retrouve ici la structure ternaire décrite en introduction et illustrée en 3.1 comme typique de ce débat préparant le conseil. Le point de départ est l'évocation d'une situation personnelle où des enfants ont été touchés de près (ici, être tout le temps embêtés pour les uns ; avoir été frappée pour l'autre).

Phase 2

La phase 2 est ici à peine ébauchée par les enfants, mais la raison en est donnée par un des élèves en 90 : *on n'a pas de preuve*. La maîtresse amène alors les interlocuteurs sur la piste d'une « bonne conduite » excluant la violence en posant une question étayante en 92M30. Dylan propose une solution dans un monde hypothétique en opérant un mouvement d'ancrage énonciatif en 93D7. La maîtresse souligne en 94 M 31 qu'il s'agit de la « bonne » solution, en le justifiant par le fait qu'elle punit les vrais coupables. A ce stade du mouvement ternaire, elle particularise encore l'énonciation (*c'est elle qui aurait été punie si elle vous embêtait vraiment*) avec la présence de déictiques.

Phase 3

Cet accord sur ce qui aurait dû être fait n'empêche pas la mise en place par la Directrice (95Dir7) d'une sanction pour enfreinte au comportement de bonne conduite, avec une remise en cause des points du permis de bonne conduite en 95, ce qui déclenche un brouhaha révélateur d'un trop plein d'affects.

C'est finalement la maîtresse qui aura le dernier mot en 97M32 dans une prise de parole qui constitue à la fois la troisième phase du mouvement ternaire caractéristique de ce débat, et qui contient elle-même une version ramassée de ce mouvement ternaire : à partir de l'événement problématique et personnel que constitue la sanction pour les enfants concernés, la maîtresse décrit les attitudes des uns et des autres dans un temps de l'habituel pour finalement ériger la sanction comme une valeur dans une énonciation générique totalement désanctifiée au niveau énonciatif (*la sanction elle est primordiale*).

Conclusion

Nous avons proposé de considérer l'identité, concept « macro », en l'abordant de façon « micro » à travers les façons d'occuper des places discursives (que nous avons liées aux rôles et au genre) dans un débat. Dans l'exemple observé, la maîtresse reste dans un certain « registre » (Achard 1995) ou une certaine « posture » (Bucheton&Chabanne 1998) : les contraintes institutionnelles exercent un effet net sur sa façon d'enchaîner sur les énoncés des enfants. Elle

p. 55

guide un mouvement discursif ternaire montrant ses attentes au niveau du contenu comme du mode énonciatif¹⁹. Elle occupe finalement une place discursive relativement stable que nous proposons de relier à une forme identitaire professionnelle.

Les enfants-élèves sont corrélativement loin d'être placés dans un espace de parole d'absolue liberté qui les autoriserait à affirmer n'importe quelle valeur sur n'importe quel mode énonciatif. Ils se heurtent en particulier à deux aspects « difficiles à dire » (Gardin, 1988) :

- d'une part une difficulté à « supprimer » la composante « émotionnelle » de leur énonciation, à « désaffectiver » leur énonciation,

¹⁹A la différence de la Discussion à Visée Philosophique, ce débat ne constitue ni un approfondissement problématisé et conceptuel (Tozzi 2003), ni une aide à la construction d'une posture à la fois locutive, intellectuelle et éthique (Auguet, 2005), ni une confrontation ou une pluralité de points de vue autour d'un même objet.

- d'autre part une difficulté à rejoindre le contenu thématique des valeurs et principes mis en avant par la maîtresse, lesquels apparaissent loin d'être partagés (voire partageables) par les enfants dont les identités personnelles sont multiples. Ils vivent en effet à l'intersection de multiples milieux d'appartenance où circulent également un certain nombre de valeurs qui ne sont pas toujours superposables à celles véhiculées par l'École et qui renvoient davantage à des formes identitaires personnelles.

Par contre, ils se conforment avec une relative aisance au mode énonciatif générique attendu, exprimant alors par cette place énonciative plus récurrente une identité professionnelle d'élève.

Le « travail » langagier des enfants observé au cours de ce débat s'inscrirait de ce point de vue dans une tension entre formes identitaires personnelle (de l'enfant) et professionnelles (de l'élève).

Cette analyse de débat, qui avait ici pour but d'illustrer des entrées notionnelles, donne donc des résultats qui demanderaient à être confirmés sur des corpus plus importants et ouvre des perspectives de recherches²⁰.

Bibliographie

- Achard P., 1995, Registre discursif et énonciation : induction sociologique à partir des marques de personne. Le Congrès des députés du peuple d'URSS en 1989. *Langage et société*, 71, p. 5-34.
- Adam J. M., (1997). *Les textes : types et prototypes – Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Armand Colin.
- Auguet G., 2005. De la discussion à visée philosophique à la situation idéale de parole. *Spirale*, 35- Revue de recherche en éducation, pp. 37-47., http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3_Auguet_Spirale_35.pdf
- Bakhtine, M, (ou Volochinov, V)
(1977) (ed. or. 1929). *Le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Editions de Minuit.
(1984). Les genres de discours in *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales, de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bernstein B. (1975). *Langage et classe sociale*. Paris. Editions de Minuit.
- Bucheton D., Chabanne (1998). Le point de vue, le doute, le savoir. In *Le français aujourd'hui* n° 123, pp. 16-29.
- Carcassonne M., (2008). Entretiens de recherche en psychopathologie : une approche par les mouvements de genres. *Langage et société*, 123, 87-103.
- Carcassonne, M., Servel, L. (2009). Dispositif d'enquête et production d'acteurs sociaux : apports d'une analyse socio-langagière, *Activités*, 6 (2), pp. 44-56. <http://www.activites.org/v6n2/v6n2.pdf>
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : P.U.F.
- Eco U. (1979/1985). *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- Flahaut, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- François, F.
(1994). *Morale et mise en mots*. Paris : L'Harmattan.
(1989). Sémantique et signification. *La linguistique, Vol. 25, Fascicule 1*, pp. 75-114.
- Froment M., Carcassonne, M., (2002). Genres et mouvements discursifs : un éclairage sur la réflexivité des oraux à l'école primaire. In J. C. Chabanne., D. Bucheton (dirs), *Parler pour penser, apprendre et se construire*, PUF, pp. 145-162.

²⁰Par exemple la recherche d'éventuelles différences dans la circulation des valeurs selon les disciplines enseignées, du côté des élèves comme des maîtres.

- Froment M., Leber-Marín J. (2003), *Analyser et favoriser la parole des petits*. Issy-Les-Moulineaux, ESF.
- Gardin, B.
 (2006/1988). *Paroles d'ouvrières et d'ouvriers*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
 (1988). Le dire difficile et le devoir dire. *DRLAV*, 39, pp. 1-20.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit.
- Hudelot, C. et Froment F.,
 (2002). La voix des enfants dans la diversité des conseils. In L. Danon-Boileau, C. Hudelot et A. Salazar Orvig (Éd.), *Usages du langage chez l'enfant* (pp. 29-45). Paris : Ophrys.
 (2007). Pratiques langagières, culturelles et interculturelles dans des conseils d'enfants à l'école primaire. In M. Auzanneau M (éd.). *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*. Paris : L'Harmattan, pp. 123-142.
- Hughes, E. (1958). *Men and their work*. Glencoe : Teh Free Press.
- Jauss H. R., (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard ;
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991-1994): *Les interactions verbales (Tomes 1-3)*. Paris : Armand Colin.
- Linton, R. (1977). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.
- Mondada, L.
 (2001). Pour une linguistique interactionnelle, *Marges Linguistiques n°1*, <http://www.marges-linguistiques.com>
- Nonnon E. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maître-élèves en S.E.S. In François F. (dir.), *La communication inégale*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 147-212.
- Obin J. P. (2003). De l'école et des valeurs. Les valeurs et l'école. *Administration et éducation*, 100, http://education.devenir.free.fr/contribobin.htm#_ftnref2
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Sarfati, G.E., 1997, *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan/Université
- Schneuwly B., (1994), Genres et types de discours. In Y. Reuter (éd), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 155-174.
- Tozzi M., (2003). Quelles pratiques de la philosophie à l'école et dans la cité ?. In Tozzi (dir). *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre.*, CRDP de Bretagne.
- Vion R. 1995, « La gestion pluridimensionnelle du dialogue » in *Cahiers de linguistique française, n°17b, Les différents plans d'organisation du dialogue et leurs interrelations : actes du Vième Colloque de pragmatique de Genève, 15-17 juin 1995*, 179-203.
- Wertsch, (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotski et M. Bakhtine. In B. Schneuwly, J. P. Bronckart, J.P. *Vygotski aujourd'hui, textes de base*. Paris : Delachaux et Niestlé.