



HAL
open science

Effets des médiations de l'enseignant sur les pratiques langagières des élèves dans un débat littéraire

Pascal Dupont

► **To cite this version:**

Pascal Dupont. Effets des médiations de l'enseignant sur les pratiques langagières des élèves dans un débat littéraire. Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves, Pôle Nord-est des IUFM, Mar 2007, Besançon, France. hal-01519091

HAL Id: hal-01519091

<https://hal.science/hal-01519091>

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.

Effets des médiations de l'enseignant sur les pratiques langagières des élèves dans un débat littéraire

Dupont Pascal, Maître de conférences
Université Toulouse Jean Jaurès - ÉSPÉ
Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail et Savoirs (EFTS)

Résumé

Cette étude se situe à la croisée de trois champs théoriques : la didactique de la littérature, l'analyse de l'activité langagière des enseignants et des élèves, et les pratiques professionnelles des enseignants.

Les programmes de 2002 de l'école primaire française ont mis en avant l'enseignement d'un genre oral : le débat interprétatif, présenté comme un puissant moyen d'investigation des textes littéraires. Ce contexte discursif apparaît comme une situation complexe pour nombre d'enseignants : d'une part parce qu'il s'agit d'un genre émergent, d'autre part parce que le maniement de ses objets et ses finalités nécessitent la construction d'un espace langagier coopératif.

Cette étude de cas présente une analyse comparée des effets des médiations d'un enseignant novice et d'un enseignant expérimenté. Elle s'attache à caractériser les médiations des enseignants dans ce type de situation d'enseignement et à essayer d'en comprendre les effets relativement au contexte discursif, à l'activité langagière d'élèves de cycle 3, et à la dynamique de l'interaction verbale. Elle tend à montrer que ces médiations sont plus ou moins adaptées à une situation d'enseignement donnée et peuvent générer des effets qui ne contribuent pas à la réalisation des objectifs d'enseignement projetés initialement.

Mots clés

Médiation, interaction verbale, littérature, contexte discursif, analyse des effets des pratiques enseignantes, activité langagière des élèves.

1. Introduction

Les programmes de l'école élémentaire française de 2002 inscrivent dans ses objectifs un nouvel objet d'enseignement au cycle 3 : le débat dans le domaine de la littérature qui permet aux élèves de développer des conduites discursives argumentatives. La conduite d'un débat interprétatif est donc un contexte d'apprentissage encore nouveau pour les enseignants qui ne fait pas référence à des pratiques professionnelles stabilisées.

L'étude de cas proposée ici est comparatiste. Elle porte sur l'analyse des médiations de deux enseignants, l'un novice et l'autre expérimenté, qui mettent en œuvre un débat littéraire à partir d'un même scénario pédagogique. Dans le cadre de cette situation d'enseignement, nous cherchons à identifier des organisateurs communs des pratiques ainsi que des différences dans la gestion des échanges et à analyser les effets de ces médiations relativement au contexte discursif, à l'activité langagière des élèves et à la dynamique de l'interaction verbale au sein de la classe.

Avant de présenter ces analyses, il convient de préciser le cadre conceptuel dans lequel elles s'inscrivent, puis de décrire la situation d'apprentissage mise en œuvre et la méthodologie retenue.

2. Le cadre conceptuel de l'étude

Cette étude s'articule autour de trois champs théoriques : la didactique de la littérature, l'analyse de l'activité langagière, et les pratiques professionnelles des enseignants, car dans une séance d'oral en classe interagissent toujours au moins trois dimensions : la nature de l'objet disciplinaire abordé, les médiations de l'enseignant et les productions langagières des élèves.

2.1 Le débat dans le domaine de la littérature

On peut difficilement décrire une interaction verbale sans prendre en compte le genre dont elle relève. C'est un moyen de se repérer, pour l'enseignant et les élèves, parmi une multitude d'interactions possibles et de singulariser une interaction particulière. D'un point de vue didactique, B. Schneuwly et J Dolz (1998) constatant que « *Toute production verbale prend la forme d'un genre* » proposent d'en faire des « *outils qui fondent la possibilité de communication et d'apprentissage* ». Le débat dans le domaine de la littérature est un genre oral à la fois socialement mais aussi scolairement reconnu. Parmi les compétences de cycle 3 citées par les instructions officielles de l'école primaire (2002) il est fait référence à la capacité des élèves de « *participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue* ». Dans le contexte scolaire, la logique interne du débat littéraire se trouve être plus particulièrement spécifiée au regard d'autres types de débat comme le débat régulé par :

- son objet, culturel et symbolique, qui n'est pas forcément pré-identifié et peut se modifier dans l'aire de jeu de la lecture littéraire (M. Picard 1986)

- ses conduites discursives argumentatives qui ne s'inscrivent pas dans un dialogue agonal proposant/opposant mais dans un système de complémentarité destiné à affiner ou fonder un jugement, « trouver sa position à son égard » (Nonnon 1999).
- ses fonctions centrées sur la construction de nouvelles significations, et l'expression de subjectivités (Falardeau 2003)
- ses finalités, qui ne sont pas comme dans d'autres types de débat essentiellement persuasives, mais plutôt exploratoires, appelant à une forme de « *vagabondage spéculatif* » (Tauveron 1999) qu'il faut sans cesse ajuster au texte et à autrui.

Pour comprendre les effets des médiations des enseignants sur les pratiques langagières des élèves, il nous apparaît nécessaire de rendre compte de la façon dont l'activité de l'enseignant et celle des élèves s'inscrivent dans ce contexte d'enseignement.

2.2 L'activité langagière de l'enseignant et des élèves

La finalité didactique des séances d'oral dans le cadre de la classe est, de façon générale, de permettre aux élèves de participer à un échange et de construire collectivement des significations. Vygotsky (1934/1997), en étudiant l'acquisition du langage par l'être humain, a souligné l'importance de l'ajustement de l'intérêt et de la compréhension de l'adulte dans les échanges avec de jeunes enfants. Reprenant les travaux de Vygotsky, le psycholinguiste Bruner (1983) a défini le concept d'étayage dans le contexte d'une situation d'apprentissage à partir d'une situation expérimentale au cours de laquelle un tuteur « expert » adulte aide des enfants d'âge pré-scolaire à la résolution d'un puzzle tridimensionnel. Il conclut son analyse en indiquant que le langage est un outil singulier : « *le langage n'est pas un outil ordinaire, mais un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales* ». La parole de l'adulte est donc une médiation fondamentale pour le développement des élèves.

Dans le contexte scolaire, des situations s'appuyant sur un cadre interactionnel pour construire des apprentissages impliquent donc un étayage conscient et construit de la part de l'enseignant. François (1993) estime qu' « *il y a étayage explicite quand l'adulte aide l'enfant à faire ou à dire ce qu'il ne pourrait faire tout seul* ». Se situant dans cette perspective, M. Grandaty (2006) considère que l'étayage recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des élèves et porte sur tous les processus d'ajustement. Ces médiations portent au moins sur trois volets : la tâche disciplinaire (orientation de l'action), la tâche langagière (gestion des conduites discursives au sein d'un espace langagier coopératif) et les statuts des participants (modulation de la place, position dans l'interaction). Elles permettent le fonctionnement de l'interaction verbale pour l'ensemble des intervenants et en soutiennent la dynamique (Grandaty, Dupont 2007).

2.3 Les pratiques professionnelles des enseignants

Les pratiques professionnelles, bien qu'incluant l'idée d'application, ne renvoient pas uniquement au faire et aux gestes, mais aussi aux processus mis en œuvre pour faire. Elles ont une double dimension ; d'un côté les décisions : gestes et conduites langagières ; de l'autre les intentions : objectifs, stratégies, théories qui les sous-tendent. Ainsi, Marc Bru (2004) conçoit un organisateur de pratique non comme un paramètre indépendant qui interviendrait toujours de la même façon mais « comme un processus lié à plusieurs systèmes mobiles de relations ». Ce qui importe donc lorsque l'on cherche à comprendre comment s'organisent les pratiques des enseignants ce n'est pas tant le repérage de telle ou telle pratique mais plutôt de comprendre de quelle façon cette pratique s'insère dans le jeu dynamique de différents processus. Dans la situation du débat littéraire, le langage est l'instrument essentiel du travail de l'enseignant et de l'apprentissage des élèves. L'enseignant doit régler son jeu langagier, l'ajuster, aussi bien à la logique interne de l'activité qu'à l'évolution de l'interaction en train de s'accomplir. L'activité langagière des élèves reflète pour une grande part la propre activité de l'enseignant. Si la parole du maître a des effets d'engagement, de régulation et de soutien de la tâche langagière, ce sont bien les élèves qui, en participant à l'interaction verbale, construisent le discours et apprennent à le gérer en parlant.

3. Méthodologie et situation d'apprentissage

Le corpus recueilli est constitué par la retranscription de l'enregistrement vidéo de deux débats distincts menés en cycle 3 dans des classes à effectifs pratiquement similaires, un CM1 à 17 élèves et un CM1-CM2 à 14 élèves, à partir d'un scénario pédagogique identique proposé sans être négocié à deux enseignants¹, l'un expérimenté, l'autre novice. Le texte choisi² est une saynète parodique du *Petit Chaperon Rouge* qui met en jeu un écart entre l'hypertexte bien connu des élèves et sa transgression. Dans le premier acte, les personnages tout en connaissant l'issue fatale du récit ne modifient pas leurs comportements. Celui-ci se conclut par des paroles rassurantes du Petit Chaperon Vert : « Ne vous inquiétez pas, j'ai une idée ». Les élèves ont été invités à écrire la fin du récit puis à lire leur texte, le débat portant sur le degré de cohérence de cette suite anticipée avec le premier acte. La comparaison de la mise en œuvre de la séance par des enseignants différents, un enseignant expérimenté et un enseignant novice, est utilisée pour mettre en évidence des organisateurs communs des pratiques ainsi que des variables introduites par la gestion des échanges. Nous essaierons dans un second temps, à partir de la caractérisation de l'activité langagière des enseignants, de comprendre les effets de leurs médiations relativement au contexte discursif, à l'activité langagière des élèves et à la dynamique de l'interaction verbale au sein de la classe.

¹ L'enseignant expérimenté du CM1 est un maître formateur, l'enseignant novice du CM1-CM2 est un professeur stagiaire qui a choisi le débat interprétatif comme sujet de mémoire.

² *Le Petit Chaperon Vert*, de Pierre Cami, collection Bibliobus n°6, Hachette Éducation, 2004.

4. Analyse des résultats

4.1 La caractérisation des médiations des enseignants

Le volume des tours de parole de l'enseignant expérimenté représente 41% du volume global de l'interaction, soit 21 énoncés sur 51. La moitié de ses énoncés ont une modalité interrogative ou se terminent par une question qui incitent le plus souvent les élèves à réagir au texte lu :

Me (9) : merci / alors / réactions ? / Solène /

Son action est orientée au début de l'échange par le rappel de l'activité précédente et une consigne :

Me (1) : vous avez fait l'autre jour / vous avez émis des hypothèses / vous avez dit / tiens / peut-être que / connaissant ce qui s'est passé / le début de l'histoire / hein / la fin pourrait être comme ça / [...]Alors / voilà ce que l'on va faire ce matin / y'a / deux trois quatre enfants qui vont venir / gentiment lire leur texte là / et on va voir / on va essayer de voir ensemble / si ça a été bien cohérent par rapport au début de l'histoire /

La consigne permet de cerner une problématique centrale, la notion de cohérence, qui sera réaffirmée tout au long de l'échange.

Me (7): tu vas lire et on va voir si c'est cohérent - Me (17): vous allez dire si sa fin est cohérente - Me (38) : elle était la seule à dire que c'était pas tellement cohérent

On observe également un volume de tours de parole important chez l'enseignant novice, environ 44% du volume global de l'interaction, soit 29 énoncés sur 66 dont un tiers ont une modalité interrogative. Ces questions sont le plus souvent adressées à un élève en particulier :

Mn (66) : tu crois que le loup est prêt à marchander ? /

L'action en début d'interaction est orientée de la même façon que chez l'enseignant expérimenté par le rappel de l'activité précédente et une consigne :

Mn (1) : Vous pouvez me rappeler / ce que nous avons fait hier / Mathieu ? /

Mn (3) : Hier vous avez écrit / je vous avais demandé d'imaginer / la ruse qu'avait inventée le Petit Chaperon Vert / pour échapper au loup / donc on va regarder / ce matin / on va un p'tit peu regarder / les ruses que vous avez imaginées / et puis après on va lire la vraie / le deuxième acte / du Petit Chaperon Vert /

Les attentes de l'enseignant demeurent également homogènes à travers la demande réitérée d'identification de la ruse utilisée par le personnage :

Mn (6) : alors quelle ruse a inventé / a imaginé / Clément ? / Mathieu ? / - Mn (24) : qui a imaginé / une ruse là ? /

Mn (34) : c'est Sébastien / alors Sébastien / quelle est ta ruse / à toi ? / - Mn (39) : alors quelle est la ruse de Leïla / oui Lucie ? /

Au-delà de la singularité des deux contextes d'enseignement, on peut donc observer qu'il semblerait y avoir chez les deux enseignants des organisateurs communs de la pratique concernant le volume des tours de

parole, l'usage de la modalité interrogative et l'orientation de l'action. Cependant les deux enseignants ont une gestion différente de la tâche langagière.

Les énoncés les plus longs de l'enseignant expérimenté ouvrent et clôturent l'échange. Ils ont pour fonction de préciser la finalité de la tâche,

Me (3) : [...] tu l'as bien dit / est-ce que ça va bien avec le début de l'histoire / pourquoi on fait ça ? / ben justement pour distinguer plusieurs façon possibles / d'avoir à régler / d'avoir terminé cette histoire/

de dresser un bilan de l'interaction et de poser un nouvel horizon d'attente,

Me (51) : [...]ce conte qui est une pièce de théâtre / qu'a pas tout à fait le même titre / beaucoup de coïncidences / hein / des ressemblances et d'autre part / alors on va essayer de voir la suite / si la suite continue avec cette logique / hein / un peu avec cette logique /

En cours d'interaction, les interventions de l'enseignant sont nettement plus courtes et ont essentiellement vocation à soutenir la tâche langagière en encourageant les conduites discursives argumentatives,

Me (19) : qu'est-ce que vous pensez de cette fin ? / Me(32) : c'est à dire ?

Et en rappelant des critères textuels de validation des hypothèses,

Me(17) : tu te souviens qu'elle était rusée

L'enseignant expérimenté module donc sa place au cours de l'interaction et adopte différentes positions, celle de prescripteur, mais aussi celle plus décentrée d'organisateur des échanges. Ses médiations sont orientées vers l'objet de savoir du débat.

L'énoncé d'ouverture de l'enseignant novice est centré sur les différentes étapes de l'activité,

Mn (3) : on va un petit peu regarder / les ruses que vous avez imaginées / et puis on va lire la vraie / le deuxième acte / du petit Chaperon Vert

celui de clôture insiste surtout sur des éléments des textes produits (le loup est assommé ou tué, la grand-mère a déjà été mangée) et annonce la lecture de la suite :

Mn (66) : alors on va voir justement/ quelle est la ruse du Petit Chaperon Vert

Tout au long de l'interaction, on relève des énoncés relativement importants qui correspondent à des reformulation des textes lus,

Mn (12) : Ouais / y regardait aussi la figure / s'il a de grandes oreilles et de grandes dents / il se dit que ce s'ra pas la grand-mère / qu'c'a s'ra le loup / Florian a imaginé / que le Petit Chaperon Vert allait regarder si c'était le loup /

et des interventions plus courtes : questions ritualisées demandant d'identifier la ruse ou questions fermées sollicitant l'adhésion du groupe classe au propos qui vient d'être formulé,

Mn (8) : donc d'après Clément / c'est / le Petit Chaperon Vert / avait prévu une pelle ?

Mn (24) : [...] mais alors / est-ce que c'est le Petit Chaperon Rouge qui a inventé / qui a imaginé / une ruse là ? /

L'enseignant novice conserve une position dominante tout au long de l'interaction. C'est lui qui lit les textes, distribue la parole, reformule les textes, valide les propositions ; ses attentes sont univoques. Ces médiations lui permettent d'éviter d'être confronté à des phénomènes relationnels et de maintenir son scénario pédagogique.

On peut donc considérer que les différentes fonctions des énoncés de l'enseignant expérimenté concourent à une gestion explicite de la tâche langagière. A travers ces pratiques discursives : lecture des textes, reformulation des textes lus, demande d'adhésion ; l'enseignant novice à tendance, quant à lui, non à gérer la tâche langagière mais à la prendre lui-même en charge.

4.2 Les effets des médiations des enseignants sur le contexte discursif

Malgré un scénario pédagogique commun, les médiations utilisées au cours de l'échange par les enseignants pour organiser la séance et soutenir la tâche langagière des élèves produisent des effets différents sur le contexte discursif.

Les médiations de l'enseignant expérimenté permettent aux élèves de réaliser la tâche disciplinaire projetée, porter son texte à la connaissance des autres et donner son avis sur le texte lu. La problématique centrale de l'échange soulignée par l'enseignant, la question de la cohérence de la suite anticipée avec le premier acte de la saynète et la prise en compte de l'écart avec l'hypertexte, est propice à la construction de la tâche discursive argumentative. D'autre part, tout en veillant au soutien et à l'organisation des prises de parole, l'enseignant module sa place en cours d'interaction afin que puissent s'ouvrir des espaces langagiers coopératifs dans lesquels vont se développer des conduites discursives polygérées nécessaires à la négociation du sens.

Dans la classe de l'enseignant novice, la tâche de lecture à voix haute n'est pas confiée aux élèves. La lecture des textes suivie d'une question ritualisée demandant d'identifier la ruse conduit les élèves, non à examiner le texte proposé et à mettre en œuvre une argumentation, mais à le reformuler. La tâche discursive à laquelle se trouvent confrontés les élèves devient alors raconter. L'enseignant demeurant en position dominante au cours de l'interaction, l'échange demeure essentiellement frontal sans que puissent s'ouvrir d'espaces langagiers coopératifs. Les différents intervenants s'en tiennent donc surtout à des conduites discursives monogérées.

Ainsi, la logique interne du débat littéraire se trouve maintenue ou remaniée en fonction du degré d'adéquation entre la tâche disciplinaire initialement posée et la gestion de la tâche langagière opérée à travers les médiations des enseignants.

4.3 Les effets des médiations des enseignants sur l'activité langagière des élèves

Comme nous venons de le voir, les médiations de l'enseignant ont des effets de régulation et de soutien de la tâche langagière. Elles orientent le contexte discursif dans lequel les élèves coopèrent pour construire un discours et gérer l'interaction. Il est bien sûr illusoire, lors d'un échange faisant intervenir un groupe classe, de penser que l'ensemble des élèves prendront effectivement la parole et que celle-ci se distribuera de façon équitable. Cependant, l'analyse quantitative du discours des élèves dans les deux classes donne une première idée de la possibilité qu'ils ont de s'exprimer, de la circulation de la parole avec le maître ou entre pairs. D'autre part, l'observation des énoncés qu'ils produisent permet de rendre compte de la façon dont ils s'emparent de la tâche disciplinaire et de la tâche langagière.

Lorsque l'on s'intéresse aux tours de parole dans la classe de l'enseignant expérimenté, l'enchaînement du dialogue didactique maître-élèves est dominant. Cependant par quatre fois se mettent en place des conduites discursives polygérées faisant intervenir plusieurs pairs. Sur les dix-sept élèves, dix s'impliquent dans l'échange, sept n'interviennent pas du tout, ce qui relève d'une bonne circulation de la parole pour une séance menée avec un groupe classe dans son entier. Les prises de parole des élèves sont inégales, trois élèves sont uniquement sollicités par le maître : Féridé, Aurore et Florian. Les sept autres participent spontanément à l'échange en cours.

Tom (neuf tours de paroles), est à plusieurs reprises sollicité par le maître mais prend la parole également spontanément, ainsi que Solène (six tours) et Charlotte (quatre tours). Ces trois élèves apparaissent comme les principaux acteurs de l'interaction et amènent les autres élèves à se positionner vis-à-vis de leurs propos. Axelle et Bircam (deux tours chacune) tout en s'appuyant sur le discours précédent apportent des éléments nouveaux à l'échange sans que ceux-ci ne deviennent au bout du compte décisifs. Jennifer et Shéhérazade (un tour) se positionnent face à un discours déjà existant.

Dans la classe de l'enseignant novice, il y a une alternance quasi constante entre les prises de parole de l'enseignante et celle d'un élève qui correspond au dialogue didactique classique question - réponse. Celui-ci demeure au centre de l'interaction et suscite individuellement les différentes interventions des élèves sans solliciter le groupe classe. Du fait de sa position dominante, aucune conduite polygérée ne se met en place. Les différents chevauchements et paroles inaudibles sont cependant les marques de l'envie et des tentatives constantes des élèves de construire l'échange conformément à la tâche disciplinaire définie préalablement.

Seules les interventions de cinq élèves sont clairement identifiables à l'aide de l'enregistrement vidéo. De nombreux tours de parole ne sont pas attribués car le groupe classe participe à l'échange en répondant en chœur aux questions fermées posées. Parmi les locuteurs identifiés, trois ont seulement un ou deux tours de parole et répondent aux sollicitations de l'enseignante (Mathieu, Mathias, Lucie). Gaëtan (quatre tours de parole) et Sébastien (cinq tours de parole) prennent spontanément la parole et proposent des pistes interprétatives entrant dans un dialogue avec l'enseignante.

Bien que le critère du volume des énoncés d'un élève ne puisse être à lui seul un indicateur suffisant de la place qu'il occupe dans la construction de l'acte langagier, les élèves qui prennent le plus la parole ont ici un rôle dirigeant sur le plan interprétatif. Ce rôle est reconnu par leurs pairs.

Le genre oral du débat interprétatif suppose l'expression de subjectivités et leur confrontation. Il a une dimension collective et nécessite une étroite collaboration entre l'enseignant et les élèves d'une part, entre élèves d'autre part.

Les médiations de l'enseignant expérimenté offrent aux élèves la possibilité de développer des conduites argumentatives et de construire des énoncés complexes afin d'exposer leur opinion,

Solène (10) : elle revient un peu sur la première question / parce que heu / ben ils se méfiaient du loup les parents et elle / elle voulait / essayer de / aussi elle voulait essayer / le loup ne / ne la mange pas et elle tient à être plus rusée / si elle est plus rusée qu'ça elle peut mieux faire / et puis tout ça quoi / alors que / c'est pour ça et il avait / le Petit Chaperon Vert aussi il avait / dit qu'il serait plus rusé que le Petit Chaperon Rouge!

Pour construire ces discours, les élèves sont amenés à mettre en œuvre au moins deux types de compétences langagières. Il s'agit de compétences,

- linguistiques et discursives :

on relève dans chaque énoncé des élèves au moins un connecteur argumentatif,

*Tom (13) : moi / je dis que / ben ça irait peut-être bien avec la fin / **parce que** / c'est / en général dans les contes quand on dit qu'on est plus rusé c'est que / c'est plutôt sûr qu'elle l'est /*

et les élèves enchaînent leurs propos à partir du discours d'autrui et avancent des propositions antagonistes,

*Axelle (25) : **moi je suis pas d'accord avec Charlotte / parce que c'est pas parce qu'elle dit** qu'elle est rusée que / peut-être qu'elle dit ça rien que pour rassurer ses parents /*

- énonciatives :

au début de leur intervention, les élèves modalisent fréquemment leur propos et prennent acte de ce qui a été dit tout en présentant une opinion différente. Ce positionnement dans l'interaction participe à la fluidité des échanges, à l'exploration de possibles, et à la complémentarité des points de vue. Ils sont donc capable de gérer l'émergence potentielle de phénomènes de sur-énonciation (Rabatel 2003)

*Tom (29) : **moi je suis plutôt d'accord** avec Solène / **mais / en fait** / la / la fin je l'imaginai pas trop comme ça /*

*Solène (43) : **moi je suis quand même d'accord avec ça mais d'un côté pas d'accord** avec Charlotte / **parce que**[...]*

Les médiations de l'enseignant novice sont destinées à faire participer les élèves à l'interaction en les interrogeant individuellement. L'objet central choisi pour l'échange, le repérage de la ruse, simplifie la tâche langagière des élèves et ne nécessite que la formulation d'une identification, ce qui conduit le plus souvent les élèves à participer à l'interaction par des énoncés brefs,

Mn (6) : alors quelle ruse a inventé / a imaginé / Clément ? / Mathieu ? /

Mathieu (7) : C'est que / avec la pelle / il a / il a mis au placard le loup /

On ne relève dans le corpus qu'un seul cas où un élève propose une explication qui demeure cependant implicite. La ruse employée est aussitôt explicitée par l'enseignant novice dans une longue reformulation,

Mn (34) : C'est Sébastien / alors Sébastien / quelle est ta ruse / à toi ? /

Sébastien (35) : Hé ben / y connais l'âge de sa grand-mère / alors y demande ça /

Mn (36) : D'après Sébastien / le Petit Chaperon Rouge / pour voir si c'est / sa grand-mère ou le loup / le Petit Chaperon Vert pardon / va demander l'âge / de la grand-mère / si le loup donne pas le bon âge / c'est que / enfin / si la grand-mère ne donne pas le bon âge / c'est que c'est le loup qui se cache /

Pour assurer la continuité des échanges, l'enseignant novice demande fréquemment l'adhésion des élèves à ses propos et obtient en retour des réponses collectives.

Mn (24) : [...] / Mais alors / est-ce que c'est le Petit Chaperon Rouge qui a inventé / qui a imaginé / une ruse là ? /

Es (25) : non /

Mn (36) : [...] et il a même mis une didascalie / vous vous en souvenez ? /

Es (37) : Euh oui /

Concernant l'activité langagière des élèves, c'est donc du point de vue qualitatif que des dissymétries apparaissent le plus clairement. Dans la classe de l'enseignant novice, les élèves peuvent n'avoir recours qu'à des bribes de discours pour participer à l'échange ce qui les conduit peu à exercer des compétences langagières. Dans la classe de l'enseignant expérimenté, le contexte discursif mis en place conduit les élèves à exercer des compétences linguistiques, discursives et énonciatives.

4.4 Les effets des médiations des enseignants et de l'activité langagière des élèves sur la dynamique de l'interaction verbale

L'interaction verbale dans le cadre du genre oral du débat interprétatif est soumise à une responsabilité partagée de l'enseignant et des élèves. Celle-ci donne une dimension collective à l'activité langagière et suppose une étroite collaboration entre les différents intervenants.

Si, dans la classe de l'enseignant expérimenté, l'organisation de l'interaction en échanges maître-élèves est très prégnante en début de corpus, l'espace langagier coopératif mis en place permet l'élaboration conjointe d'un discours argumentatif structuré par la confrontation des prises de paroles de différents locuteurs. On relève dans le corpus quatre cycles de conduites langagières polygérées faisant intervenir de trois à huit interlocuteurs. Ceux-ci sont situés juste après la lecture d'un texte,

Tom (18) : (lecture de la suite qu'il a écrite) Le Petit Chaperon Vert : tenez mère grand un pot de beurre et des galettes / Le loup / merci / le Petit Chaperon Vert / êtes-vous malade / le loup / non / et il saute sur le Petit Chaperon Vert et la mange /

Me (19) : ah / alors / qu'est-ce que vous pensez de cette fin / hein / Florian ? /

Florian (20) : ben euh / c'est / ça va / oui ça va avec le début mais / mais elle est pas plus rusée / elle est pas plus rusée /

Me (21): Charlotte /

Charlotte (22) : c'est c'est / c'est pas cohé ... / c'est pas co ... /

Me (23) : hérent /

Charlotte (24): cohérent avec le début de l'histoire / parce qu'elle dit qu'elle est rusée là / et là elle est pas du tout rusée parce qu'elle se fait manger /

Axelle (25): moi je suis pas d'accord avec Charlotte / parce que c'est pas parce qu'elle dit qu'elle est rusée que / peut-être qu'elle dit ça rien que pour rassurer ses parents /

Jennifer (26): moi je suis quand même d'accord avec Axelle parce que / elle peut / elle peut bien dire qu'elle est rusée pour se vanter /

Bircam (27) : peut-être que / parce que c'est pas beaucoup pareil / mais un petit peu c'est pareil / parce que c'est un peu différent parce que / elle avait dit que j'ai une idée / mais heu / pas pour / pour pas se faire manger /

Solène (28) : moi je suis d'accord avec Axelle et Jennifer / que / elle dit que / qu'elle est rusée / mais en fait elle est pas rusée / mais aussi je trouve que l'histoire elle est pas trop cohérente / parce que y'a pas assez de choses dans la fin de l'histoire / c'est juste tout simple / t'es malade / non / après il le mange et tout ça / y'a pas assez / y'a pas assez heu de choses comme ça quoi /

Tom (29) : moi je suis plutôt d'accord avec Solène / mais / en fait / la / la fin je l'imaginai pas trop comme ça / mais je / pour ce que j'imaginai je savais pas trop quoi mettre /

C'est au sein de ces cycles de conduites discursives polygérés que l'on observe l'apparition d'un système de complémentarité des opinions qui permet à chaque élève de reconnaître des positions dissensuelles et de les prendre en compte, tout en affinant les jugements posés. La négociation du sens s'opère à travers des phénomènes de reprise, de reformulation, de conflit ou de coopération.

Dans la classe de l'enseignant novice, l'organisation de l'interaction en échanges maître-élèves est l'unité d'interaction la plus fréquente. L'échange a la structure type suivante : proposition, le plus souvent sous la forme d'une question ; réponse à la sollicitation ; validation de l'enseignant,

Mn (39) : [...] alors quelle est la ruse de Leïla ? / oui Lucie ? /

Lucie (40) : il brûle le loup

Mn (41) : il brûle le loup / [...]

Cependant, conformément à la tâche disciplinaire proposée initialement, des élèves tentent de participer au débat comme par exemple ici Sébastien, qui exprime un doute sur la vraisemblance de l'univers de référence de la suite anticipée qui vient d'être lue et dans laquelle la grand-mère possède un marteau :

Ouverture de l'échange : Sébastien (44) : maîtresse ? / Mn (45) : oui ? /

Proposition 1 : Sébastien (46) : et la grand-mère / elle travaillait ? /

Proposition 2 : Mn (47) : pourquoi elle travaille ? /

<i>Réaction :</i>	<i>Sébastien (48) : eh / avec un marteau / elle /</i>
<i>Validation :</i>	<i>E s (49) : rires</i>
<i>Proposition :</i>	<i>Mn (50) : ben / t'as pas un marteau toi dans la maison / tout le monde a un marteau dans sa maison /</i>
<i>Réaction :</i>	<i>Sébastien (51) : ben /[chevauchement] / eh la grand-mère elle va pas planter des planches / hein /</i>
<i>Validation 1 :</i>	<i>E s (52) : rires /</i>
<i>Validation 2 :</i>	<i>Mn (53) : Sébastien / c'est tout ce que tu trouves à dire sur le texte/</i>

L'enseignant novice en conservant l'initiative de l'échange ne favorise pas la prise en compte de cette position dissensuelle par le groupe classe. Celle-ci ne peut alors devenir un enjeu de l'interaction verbale dont la dynamique est uniquement soutenue par les questions de l'enseignant. La simple motivation du groupe classe ne suffit pas à construire le débat prévu et à coordonner les actions vers le but commun de la négociation du sens.

En conclusion

Cette étude de deux débats interprétatifs qui ont été conduits par un enseignant expérimenté et un enseignant novice amène à penser que les enseignants identifient et utilisent un certain nombre de conduites langagières communes pour organiser les échanges avec les élèves. On ne peut cependant proprement parler d'organiseurs de pratique identiques dans la mesure où les médiations des enseignants ne sont pas sous-tendues par les mêmes intentions. Les différences entre expérimenté et novice paraîtraient surtout concerner la modulation de la place de l'enseignant au cours de l'interaction et la congruence entre médiations et logique interne du débat littéraire. L'enseignant expérimenté module sa place et gère l'interaction de façon à ce que puisse s'ouvrir des espaces langagiers coopératifs dans lesquels les enjeux du débat émergent et des apprentissages se construisent. De son côté, l'enseignant novice s'attribue un rôle central en cherchant à faire participer les élèves et à vérifier leur compréhension des textes lus. En conservant l'initiative de l'échange, il ne permet pas que puisse s'exprimer des positions dissensuelles qui deviendraient des enjeux du débat. Ainsi, on observe que les médiations des enseignants sont plus ou moins adaptées à la situation d'enseignement considérée et peuvent générer des effets qui ne contribuent pas à la réalisation des objectifs d'apprentissage initialement posés tant du point de vue disciplinaire que langagier. L'analyse des effets des médiations des enseignants semblerait montrer une forte interaction entre la définition d'un contexte discursif, l'activité langagière des élèves et les compétences nécessaires à mettre en œuvre pour participer à l'échange, et la dynamique de l'interaction.

Aussi il s'avèrerait certainement utile, en formation initiale et continue, de reconduire à partir d'un même scénario pédagogique des débats littéraires. Il s'agirait, après la mise en œuvre d'un premier débat, d'analyser le contexte discursif, les effets des médiations de l'enseignant sur l'activité langagière des élèves, et les difficultés à gérer l'échange. Puis dans un second temps, à partir de ce moment réflexif et le repérage de médiations singulières de réaliser une nouvelle séance d'enseignement tendant à organiser la pratique en adaptant les médiations à la logique de l'activité.

Bibliographie

- Bru M (2004), Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 280-299) Paris : L'Harmattan.
- Bruner J (1983), Le rôle de l'interaction de tutelle. In *Savoir faire, savoir dire* (pp 261-280). Paris : PUF
- Cami (1972) Le Petit Chaperon Vert. In *L'homme à tête d'épingle*. Nouvelle Société des Éditions Pauvert.
(2004) Coll. Le Bibliobus n°6. Hachette Éducation.
- Dolz. J et Schneuwly. B (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (pp 163-169). Paris : ESF
- Dupont. P (2004), *Le débat littéraire : Interactions verbales et compréhension de textes littéraires*.
Mémoire de Maîtrise de Sciences du Langage sous la direction de Michel Grandaty, Toulouse II Le Mirail.
- Falardeau E (2003) Compréhension et interprétation:deux composantes complémentaires de la lecture littéraire
In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 29, n° 3, pp 673-694
- François F (1993) Types de significations, monde et mondes. In *Pratiques de l'oral*. Nathan Pédagogie
- Grandaty M. (2006), Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe. In B.Schneuwly, T.Thévenaz-Christen (direction) *Analyses des objets enseignés, le cas du français* (pp. 93-110). Bruxelles : De Boeck.
- Grandaty M, Dupont P (2007), Médiations de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans le débat littéraire : Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans la cadre scolaire ? In C. Garcia-Debanc, A. Terrisse (direction) *Analyses de pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. Grenoble. La pensée sauvage. (à paraître)
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002) Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes. Ed. CNDP / XO. 2002 CNDP / XO
- Nonnon E (1999), L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champ de références et problématiques. In *Revue Française de Pédagogie*. 129, pp 87-131.
- Picard M (1986) La littérature comme jeu. Seuil
- Rabatel A (2003) Sur-énonciateurs et construction dissensuelle des savoirs, 89-101, in *Didactiques de l'oral*, Sceren-CRDP
- Tauveron. C (1999), Le texte littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In *Repères*.19,pp.9-38
- Vygotsky L (1934/1997), *Pensée et langage*. La dispute : Paris