



**HAL**  
open science

# MEDIATIONS DE L'ENSEIGNANT ET STRUCTURE DE L'INTERACTION VERBALE DANS LE DEBAT LITTERAIRE : Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans la cadre scolaire ?

Michel Grandaty, Pascal Dupont

## ► To cite this version:

Michel Grandaty, Pascal Dupont. MEDIATIONS DE L'ENSEIGNANT ET STRUCTURE DE L'INTERACTION VERBALE DANS LE DEBAT LITTERAIRE : Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans la cadre scolaire?. Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques., 2008, 978-2-85919-247-1. hal-03575515

**HAL Id: hal-03575515**

**<https://hal.science/hal-03575515>**

Submitted on 15 Feb 2022

**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.

MEDIATIONS DE L'ENSEIGNANT ET STRUCTURE DE  
L'INTERACTION VERBALE DANS LE DEBAT LITTERAIRE :

Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans la cadre  
scolaire ?

Michel GRANDATY\*, Pascal DUPONT\*\*

RESUME

Dans le domaine de l'oral, si la multiplicité des possibilités de focalisation sur un corpus donné (aspects cognitifs, interactions dans le groupe, étayage, constructions linguistiques, tâches langagières...) permet une analyse fine de certains phénomènes, elle conduit à une parcellisation de la vision que l'on peut avoir du déroulement concret d'une séance en classe dans laquelle s'articulent toujours au moins trois dimensions : l'organisation des pratiques professionnelles de l'enseignant, l'activité effective des élèves et la nature de l'objet didactique abordé. La comparaison de la gestion d'une tâche langagière par un enseignant novice et un enseignant expérimenté dans une situation didactique donnée – le débat interprétatif et ses conduites argumentatives – permet de se demander dans quelle mesure un même scénario pédagogique est suffisant pour prédéterminer l'activité de l'enseignant et les conduites discursives des élèves et d'analyser les médiations singulières de chaque enseignant afin d'inventorier les éléments qui favorisent la construction de l'interaction.

Mots-clés : médiation, contexte discursif, pragmatique, interactions verbales, littérature.

---

\* GRIDIFE, ERTe 46 IUFM Midi-Pyrénées et Laboratoire Jacques Lordat,  
UTM, EA 1941. michel.grandaty@toulouse.iufm.fr

\*\* GRIDIFE, ERTe 46 IUFM Midi-Pyrénées et Laboratoire Jacques Lordat,  
UTM, EA 1941. pascal.dupont@toulouse.iufm.fr

## INTRODUCTION

Dans nos recherches précédentes sur l'oral (Grandaty, 2001, 2005) nous avons observé qu'avoir, par exemple, à expliquer quelque chose à plusieurs, dans un contexte disciplinaire, revient à accomplir de manière collaborative une tâche discursive précise et oblige l'enseignant à en gérer collectivement la forme émergente et ses fonctionnalités. Faire entrer l'élève dans une tâche langagière implique de réguler son action pour qu'il se construise des représentations spécifiques. Cet espace langagier est à la fois composé de genres et de conduites discursives qu'il est important de travailler dans cette tension dynamique qui les constitue réellement.

Le débat interprétatif est un genre oral mis en avant dans les programmes de l'école primaire. Il permet de développer des conduites argumentatives, notamment dans le domaine de la littérature où il est un puissant moyen d'investigation des textes. Cependant la conduite d'un débat interprétatif apparaît comme une situation complexe pour nombre d'enseignants : d'une part, parce qu'il s'agit d'un genre émergent qui ne fait pas encore référence à des pratiques professionnelles stabilisées ; d'autre part, parce ceux-ci craignent ne pas savoir animer la dynamique des échanges, faire progresser le discours, construire un objet langagier.

Dans ce contexte discursif, comment cerner et analyser les modes d'interventions du maître et des élèves ?

Notre recherche en cours est descriptive et explicative en ce sens qu'elle observe les conditions d'apparition des interactions orales, établit un inventaire d'éléments dialogaux et s'attache à suivre la structure du fonctionnement conversationnel afin d'en analyser sa gestion. Elle a également pour finalité d'interroger le travail réel de l'enseignant dans une tâche langagière observée au regard de l'activité des élèves, de décrire plus finement ces médiations en comparant des maîtres expérimentés et des enseignants débutants. Ces interventions sont-elles spécifiques du style propre du maître, de l'objet d'étude enseigné ? Auraient-elles une dimension généralisable participant des savoirs de la communauté dont on pourrait se servir en formation ?

## LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE EN COURS

Notre recherche se situe à la croisée de trois champs théoriques, celui de la didactique de la littérature (Picard, 1986; Tauveron 1989 et 2002), celui de l'analyse de l'activité langagière en classe (Grandaty, 2001 et 2005; Nonnon, 1996 et 1999 ; Dolz & Schneuwly, 1998), et celui de la réflexion sur l'organisation des pratiques professionnelles des enseignants (Bru, 2004; Bucheton & Jorro, 2004; Goigoux & Vergnaud, 2005)

### **1.1. Le débat dans le domaine de la littérature**

L'enseignant, lors d'un débat interprétatif en classe, est amené à définir les finalités didactiques de ce dernier et l'espace interactionnel dans lequel va se développer l'échange. Il importe également de spécifier quelle est la nature exacte de cette interaction, quelle expertise et quelle culture elle suppose et quel est son monde langagier de référence. De leur côté, les élèves vont progressivement maîtriser un certain nombre d'outils langagiers (communicationnels, de cohésion, discursifs) pour pouvoir s'investir dans la tâche proposée et construire des apprentissages. Sous la dénomination de débat, on peut cerner des échanges qui ont généralement trois grands types de fonction (Dolz et Schneuwly, 1998) : la mise en commun de différentes opinions, une prise de décision, la construction de représentation. Cependant, dans le contexte scolaire, la logique interne du débat interprétatif se trouve être plus particulièrement spécifiée. D'abord, parce qu'il est le seul genre oral explicitement cité dans les instructions officielles de l'école primaire et devient donc ainsi une activité obligatoire à mettre en œuvre pour les enseignants. Ensuite, parce qu'en termes d'apprentissage il s'agit d'une compétence à maîtriser en fin de cycle 3, chaque élève devant être capable, selon les instructions officielles de l'école primaire, 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 ». Enfin, parce que, de par son champ disciplinaire de référence, il apparaît comme un type de débat d'opinion qui se différencie par son objet. La littérature n'est pas un objet banal mais un lieu d'investissement symbolique, car ce qui y est représenté ou dit peut représenter ou dire autre chose ou davantage; un lieu culturel, car chaque texte est en relation avec d'autres textes, d'autres œuvres, une histoire, des cultures. En ce sens, la finalité première du débat interprétatif n'est pas persuasive, comme elle pourrait l'être dans d'autres champs disciplinaires, mais essentiellement exploratoire. En

effet, la construction de l'interaction ne repose pas sur des systèmes antagonistes. Au contraire, le débat interprétatif appelle à une forme de « vagabondage spéculatif » qu'il faut sans cesse ajuster au texte et à autrui, sa fécondité dépendant en grande partie de la complémentarité des points de vue et de la modalisation des discours.

### **1.2. L'activité langagière**

De façon générale, la finalité didactique des séances d'oral, dans le cadre de la classe, est de permettre aux élèves de participer à un échange et de construire collectivement des significations. Comme nous l'avons précisé précédemment, il convient de construire un cadre interactionnel et coopératif afin de favoriser l'interlocution et l'élaboration de discours convergents, que ce soit par le contenu ou la visée perlocutoire.

Dans une séance d'enseignement, l'activité langagière peut être décrite en termes de système de médiations. Ces médiations (Grandaty, 2006) portent au moins sur trois volets : la tâche disciplinaire (consignes et dispositif), la tâche discursive (interlocution et conduites) et les postures et statuts des participants (rôles et attentes). Les médiations viennent soutenir ce scénario pédagogique préconstruit et dynamiser l'ensemble d'une séance. Elles en permettent le fonctionnement pour l'ensemble des intervenants. Les médiations encouragent un travail sur la langue par le suivi des coopérations sur les conduites langagières et font donc évoluer les représentations portant sur le travail scolaire. Cette modélisation implique qu'en amont soit déterminé des lieux d'interventions pédagogiques explicites ; que pendant la séance, l'enseignant gère la tâche discursive des élèves ; et qu'en aval, il y ait un bilan de la réalisation effective de la tâche demandée ainsi qu'une « lecture » de la production des élèves. De leur côté, les élèves sont amenés à accomplir une tâche langagière ; à développer des conduites discursives seuls (monogérées) et à plusieurs (polygérées) et à adopter des postures qui correspondent à la situation langagière. Nous verrons par l'analyse qu'il existe une différence de maîtrise entre un enseignant novice et un enseignant expérimenté. Dans le cadre du débat interprétatif, trois variables spécifiques contribuent également à définir l'activité langagière :

- le texte et la spécificité de ses résistances, choix qui va conditionner des lieux d'interprétation engageant les élèves à parler et supportant la tâche langagière ;
- la construction d'un itinéraire interprétatif, c'est-à-dire le repérage de lieux signifiant dans le texte et la définition

d'opérations concourant à la construction d'une interprétation et à la délimitation d'un objet de discours ;

- la multiplicité des mondes langagiers référents dont dépendent la valeur des assertions, la construction d'une culture et d'une expertise.

### **1.3. L'organisation des pratiques professionnelles et l'espace interactionnel**

La réflexion sur la relation entre oral et interprétation littéraire ne peut se limiter à répertorier des situations variées propices au langage. Elle suppose une véritable compétence professionnelle qui concerne autant la parole de l'enseignant, ses interventions, et son étayage que la lecture qu'il peut faire des productions langagières et du statut de ses élèves au sein d'un cadre coopératif. Car, en début d'année scolaire, il va falloir mettre en place cette dynamique qui aboutirait à ce que Jean-Paul Bernié (2004) nomme une communauté discursive.

« Voir la classe comme communauté discursive en construction donne un sens à la dimension communicative des situations d'apprentissage comme appropriation des manières d'agir-penser-parler nécessaires à l'assimilation des savoirs et au développement » (p.7).

Bien que les positions des interactants ne puissent jamais être totalement symétriques, l'expression de points de vue diversifiés n'est pas compatible avec les relations asymétriques classiques enseignant-élèves. L'enseignant est donc amené à adopter des positions variables lors de l'interaction. L'hypothèse de travail est que la distinction entre enseignant expérimenté et enseignant novice passerait par le repérage, la gestion et l'articulation de différentes médiations. La référence à un genre oral socialement et scolairement reconnu, le débat interprétatif, est un élément qui contribue à définir la place respective de chacun. Il permet la mise en place de situations de communication significatives pour les élèves.

## **LA METHODOLOGIE EMPLOYEE**

### **2.1. La conduite d'une séance langagière en classe**

Mener l'étude du discours en général et dans le contexte de la classe en particulier implique trois points. Premier point, les comportements langagiers ne peuvent être observés indépendamment de leur lieu de production, ici la classe. La parole dans ce lieu s'inscrit dans un contexte, une durée, une expérience commune des sujets. Le discours

se construit aussi en fonction d'objectifs d'apprentissage, des attentes des enseignants, des représentations des élèves, de la tâche à accomplir. La caractéristique principale de l'activité langagière en classe réside donc dans un principe permanent d'ajustement pragmatique. Deuxième point, il convient d'accorder un rôle central à la notion de genre de discours. D'une part parce que les genres oraux sont une proposition de classification permettant de décrire des interactions verbales singulières, d'autre part parce qu'ils sont des « patrons » de discours sur lesquels tout élève ou enseignant a des représentations. Troisième point, la parole de l'enseignant est une médiation fondamentale pour le développement et les apprentissages des élèves. Sorti du contexte de recherche initial de Bruner (1983)<sup>1</sup> l'étayage, dans le contexte scolaire, recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des enfants et porte sur tous ces processus d'ajustement.

En tenant compte de ces trois paramètres notre démarche de préparation d'une séance d'enseignement de l'oral a été modélisée de la façon suivante :

Proposer une tâche langagière qui incite à produire un acte collectif de langage et qui génère un travail de formalisation collectif d'une conduite discursive, veiller à ce que ce travail collectif s'appuie en amont sur une culture commune qui permet de s'assurer que si l'élève est incité à parler, c'est qu'il a quelque chose de précis à dire et que ce quelque chose supporte la tâche langagière et alimente en cohérence et en cohésion la conduite discursive.

Il a donc été proposé à un enseignant novice et à un enseignant expérimenté de conduire une séance à partir d'une même trame d'activité. L'expérience de la formation des enseignants montre cependant que ces prescriptions décontextualisées peuvent s'avérer peu opératoires pour gérer la conduite de classe, s'ajuster aux élèves voire même préparer une séance. La question est donc de savoir, sur un plan dynamique et praxéologique, si des conduites langagières peuvent être un « organisateur de la pratique enseignante » au sens de Marc Bru (2004) et quels sont les effets des médiations de l'enseignant quant aux activités langagières des élèves et à la structure de l'interaction.

---

<sup>1</sup> Au sens strict du terme, l'interaction de tutelle porte d'abord sur le rapport mère-enfant et couvre grosso modo les trois premières années de la vie de l'enfant.

## **2.2. Le recueil de données**

La méthodologie employée a consisté à recueillir différents types de données concernant l'activité langagière de l'enseignant et ses effets sur un même corpus. Elles sont constituées de transcriptions d'enregistrements vidéos effectués au début de deux séances distinctes afin d'étudier leur éventuelle mise en relation dans la construction de l'interaction verbale. Nous cherchons à savoir comment s'engage la tâche disciplinaire, si l'activité langagière est gérée explicitement, et sur quoi repose la dynamique de l'interaction dans ces séances ? Dans la situation présentée, les élèves ont d'abord lu le premier acte d'une pièce parodique, *Le Petit Chaperon Vert* de P. Cami, *Bibliobus* n°6, Hachette Éducation 2004, qui met en jeu un écart entre un hypertexte connu des élèves et sa transgression posant des possibles pluriels. Ils ont ensuite constaté à la fois la totale similitude de l'intrigue avec le conte originel et les ambiguïtés relatives aux motivations des personnages qui tout en connaissant l'issue de l'histoire ne modifient pas leurs actions. L'écriture d'une suite anticipée a servi de support au débat notamment à travers l'analyse de son degré de cohérence avec le premier acte. Les deux séances ont été réalisées dans des classes de cycle 3 à effectifs pratiquement similaires à partir d'un scénario identique : type d'activité, textes, dispositif, attentes ; par un enseignant expérimenté<sup>2</sup> et par un enseignant novice<sup>3</sup> qui a choisi comme sujet de mémoire le débat interprétatif. La comparaison de la mise en œuvre de ces séances est effectuée pour caractériser les variables introduites par la gestion de l'échange et les médiations de l'enseignant. Le traitement des données recueillies privilégie une approche qualitative de l'interaction qui s'appuie sur la délimitation des unités linguistiques, c'est à dire leur classification au regard du phénomène observé – ici les tâches et les activités langagières qui en découlent – et sur leur qualification pragmatique et discursive. Cependant, l'approche quantitative du corpus favorise également l'analyse de la comparaison entre les deux enseignants en apportant une information quant au poids relatif que prennent ces unités dans l'interaction.

---

<sup>2</sup> L'enseignant expérimenté est maître formateur à l'école du Stade à Onet le Château et enseigne dans un CM1 de 17 élèves.

<sup>3</sup> L'enseignant novice est professeur stagiaire à l'IUFM de Rodez et effectue un stage en responsabilité à l'école de Moyrazes dans une classe de CM1-CM2 de 14 élèves.



## LES RESULTATS

Notre analyse sera structurée par la comparaison du déroulement de l'activité langagière dans la classe de l'enseignant novice et dans celle de l'enseignant expérimenté.

### **3.1. Comment s'engage la tâche disciplinaire ? Description quantitative et qualitative des énoncés de l'enseignant novice et de l'enseignant expérimenté**

La durée totale du débat a été de onze minutes et quarante secondes pour cinquante et un tours de parole dans la classe de l'enseignant expérimenté. Elle a été de sept minutes et vingt secondes pour soixante-six tours de parole dans la classe de l'enseignant novice.

#### *Volume des énoncés en terme de tours de parole donné*

Les énoncés de l'enseignant novice représentent environ 44 % du volume global de l'interaction, soit 29 énoncés sur 66. Malgré la demande des élèves, « on peut le lire nous-même ? », l'enseignante n'a pas confié la tâche langagière de lecture à haute voix aux élèves. Ainsi, ses quatre énoncés les plus longs correspondent à l'oralisation des textes écrits par les élèves. Les énoncés d'ouverture et de clôture de la séance sont relativement courts. On retrouve d'autres énoncés, quantitativement importants tout au long de l'interlocution, qui correspondent à des reformulations à visée explicative de ce qui vient d'être dit par un élève :

*M (12) : Ouais / i regardait aussi la figure/ s'il a de grandes oreilles et de grandes dents / il se dit que ce sera pas la grand-mère/ que ça sera le loup/ Florian a imaginé / que le petit Chaperon Vert allait regarder si c'était le loup/*

Les énoncés de l'enseignant expérimenté représentent, quant à eux, 41 % du volume global de l'interaction, soit 21 énoncés sur 51. Le premier énoncé de l'enseignant expérimenté qui ouvre cette première séquence et l'énoncé 51 qui le clôture sont nettement plus importants que chez le novice. Il en va de même des énoncés 3, 7 qui ont pour fonction de cadrer l'activité et des énoncés 12 et 17 qui éclaircissent à nouveau la tâche discursive. Par contre, à partir de l'énoncé 17 et jusqu'à l'énoncé 51, les interventions de l'enseignant deviennent nettement plus courtes que chez le novice et ont alors une fonction d'organisation de la parole.

### *Usage de la modalité interrogative*

Poser des questions aux élèves a toujours fait partie des stratégies d'intervention utilisées par les enseignants en classe, il est donc logique d'en trouver de nombreux exemples.

Un tiers des énoncés de l'enseignant novice ont une modalité interrogative ou se concluent par une question. Trois questions ouvertes sont adressées au groupe dans son entier : la première destinée à rappeler la lecture de l'acte I et l'écriture d'une suite par les élèves, la seconde et la troisième destinées à l'identification de la ruse dans le texte qui vient d'être lu :

*M (1) : vous pouvez me rappeler / ce que nous avons fait hier ? / Mathieu ?*

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

*M (39) : alors quelle est la ruse de Leïla ? / oui Lucie ? /*

Cependant, l'enseignant novice désigne assez rapidement un élève pour répondre à ses questions et ne laisse pas d'espace pour plusieurs réponses.

Deux questions sont adressées à un élève en particulier pour qu'il explique la ruse qu'il a imaginée.

On relève d'autre part, six questions fermées. Ces questions sont un moyen de demander l'adhésion du groupe classe au propos qui vient d'être formulé par l'enseignant lui-même :

*M (66) : tu crois que le loup il est prêt à marchander ?*

La modalité interrogative est un outil plus largement utilisé encore par l'enseignant expérimenté. Ainsi, la moitié de ces énoncés ont une modalité interrogative ou se concluent par une question. La majorité des questions sont des questions ouvertes. Elles sont adressées au groupe dans son entier pour inciter à réagir aux textes lus,

*M (9) : Réactions ? M (19) : Qu'est-ce que vous pensez de cette fin ?*

ou à un élève en particulier pour l'aider à préciser ou développer son propos :

*M (32) : C'est à dire ? - M (40) : Tu peux repréciser un peu ?*

Il utilise également quatre questions fermées. Celles-ci, peu nombreuses, ne portent pas directement sur la signification du texte mais correspondent plutôt à une demande de validation d'une reformulation du propos d'un élève par le maître. Elles assurent ainsi la continuité de l'intercompréhension :

*M (38) : C'est ça Charlotte ?*

### **3.2. L'activité langagière est-elle gérée explicitement et y a-t-il dévolution de la tâche aux élèves ?**

En ce qui concerne la construction de la tâche langagière, les deux enseignants ont utilisé la structure préalable à l'échange définie dans

le scénario pédagogique : lecture des textes et vérification de leur pertinence au regard du déroulement de l'acte I de la pièce lue.

#### *Orientation de l'action*

La première intervention de l'enseignant novice est destinée à situer cette séance :

*M (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 petit peu regarder / les ruses que vous avez imaginées / et puis on va lire la vraie / le deuxième acte / du Petit Chaperon Vert.*

Celle-ci ne permet pas de clarifier le genre oral dans lequel se déroule l'interlocution, ni la conduite discursive attendue

En cours d'interaction, l'enseignant novice, en fonction de ses attentes, insiste sur l'identification dans les différents textes de la ruse employée par le Petit Chaperon Vert :

*M (34) : [...] alors Sébastien quelle est ta ruse à toi ?*

Cette focalisation sur un élément unique des textes a pour effet de réduire le champ des discours possibles à la simple reformulation de la ruse dans le récit qui vient d'être entendu.

En début d'interaction, l'enseignant expérimenté précise la finalité de l'échange qui va se dérouler :

*M (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 /*

Il revient régulièrement au cours de l'échange sur la problématique centrale, la notion de cohérence :

*M (1) : on va voir si ça a été bien cohérent - M (17) : vous allez dire si sa fin est cohérente - M (38) : elle était la seule à dire que c'était pas tellement cohérent*

Les attentes de l'enseignant demeurent donc homogènes puisque la notion de cohérence est saillante tout au long de l'interaction. Elle permet de marquer des limites aux discours possibles tout en favorisant une conduite discursive argumentative.

#### *Engagement dans la tâche langagière*

L'orientation donnée à l'action par l'enseignant novice modifie la conduite discursive prédéterminée initialement : les élèves se mettent plus à raconter qu'à donner une opinion. Le genre oral et la conduite discursive ne seront pas précisés par la suite. On constate, de ce point de vue, que l'enseignant novice utilise de nombreux verbes d'action comme écrire (3 fois), voir, regarder (2 fois), imaginer,

inventer (4 fois) mais jamais de verbes de parole pour clarifier la tâche attendue.

De plus, l'activité de lecture à haute voix n'est pas dévolue aux élèves : c'est l'enseignant qui choisit les textes à lire et qui les oralise. L'ensemble de ces facteurs ne favorise pas l'engagement des élèves dans la tâche langagière. Le fait d'éviter de confier la tâche de lecture aux élèves est symptomatique de la façon dont l'enseignant novice conduit la séance sans jamais lâcher prise. Dans l'échange se déroulant de 24 à 31, l'enseignant ne répond pas aux élèves mais attend une réponse négative à sa question fermée qui viendra corroborer son propos et qui lui est apportée collectivement :

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

*E s (25) : Non*

*E (26) : j'ai pas compris moi / le Petit Chaperon Vert ?/ (l'enseignant vient de faire une confusion) [...]*

*E (28) : c'est quoi la ruse ? [...]*

*M (31) : donc c'est vrai / il a pas écrit la ruse du Petit Chaperon Rouge lui /*

De ce fait, l'espace intersubjectif qui aurait pu s'ouvrir ici - le texte lu bien qu'ayant une fin heureuse n'est pas en cohérence avec l'acte I - se referme définitivement : l'enseignant novice enchaîne sur la lecture d'un nouveau texte. L'insuffisance du dialogue est donc due autant à l'absence d'encouragement d'interactions entre pairs, qu'au déficit d'écoute et de prise en compte de la parole des élèves.

La première intervention de l'enseignant expérimenté en ouverture de séance est plus longue que chez le novice. Elle a pour objet la captation de l'intérêt de l'élève et permet au maître de définir la tâche langagière et les rôles de chacun. Au préalable, pour engager l'intérêt des élèves, l'enseignant rappelle les activités qui ont déjà été réalisées et la finalité de la séance qui commence :

*M (1) : alors voilà ce qu'on va faire / il va falloir maintenant que / qu'on essaie / de de / conclure notre / notre petite histoire [...] vous avez fait l'autre jour / vous avez émis des hypothèses/*

La tâche langagière se déroulera en deux temps : il s'agit qu'un élève lise la suite de l'acte I qu'il a écrite au groupe classe qui donnera son opinion sur la cohérence de cette suite avec le début du texte :

*M (1) : deux trois quatre enfants qui vont venir / gentiment lire leur texte là [...] on va voir si ça a été / si ça a été bien cohérent par rapport au début de l'histoire*

Pour qu'un dialogue puisse effectivement s'instaurer dans la classe, l'enseignant crée un espace de parole sécurisant et respectueux de la parole individuelle :

*M (7): c'est pas une moquerie / on juge pas / hein*

12 *Analyse des pratiques des enseignants débutants :  
approche didactique*

Il donne à un élève la possibilité de proposer oralement une autre suite que celle qu'il a écrite et qui est manifestement incohérente :

*Tom (29): [...] je savais pas trop quoi mettre / alors j'avais peur de .../ que / ben de mal la lire ou que c'est pas clair*

*M (30) : d'accord / alors qu'est-ce que tu imaginais / tu peux nous dire [...]*

La continuité de l'échange est ainsi assurée.

*Gestion de la tâche langagière*

La lecture des différents textes par l'enseignant novice suivie d'une question ritualisée demandant d'identifier la ruse maintient une orientation constante à l'interaction qui devient centrée sur la reformulation des textes écrits. Cependant des critères hétérogènes à la tâche langagière définie préalablement - donner son avis sur les suites écrites par les camarades de la classe - sont pris en compte par l'enseignant comme le respect des conventions d'écriture du texte :

*M (36) : moi ce que j'ai trouvé très intéressant dans le texte de Sébastien / c'est qu'il a / à chaque fois / il a mis sous forme / comme euh / sous forme un petit peu de théâtre / comme dans le texte /*

Les élèves se cantonnent donc à une tâche discursive fermée, reformuler, sans que l'intention qui sous-tend cet échange soit véritablement objectivée. De ce fait, la signalisation des éléments déterminants de l'interaction est brouillée. La consigne initiale pouvait laisser supposer que les différentes propositions des élèves seraient examinées :

*M (3) [...] donc on va regarder / ce matin / on va un petit peu regarder / les ruses que vous avez imaginées/*

Ce ne sera finalement pas, comme nous l'avons vu, le cas. La conclusion du débat insiste surtout sur des éléments factuels des textes produits (la grand-mère a déjà été mangée, le loup est assommé ou tué) posant un horizon d'attente pour la lecture de l'acte 2, mais sans revenir ni sur l'objet ni sur les modalités de l'interaction. La simple juxtaposition des lectures des suites et de leur reformulation, les digressions concernant des aspects formels, ainsi que l'absence de prise en compte des apports des élèves ne permettent pas à ceux-ci de construire la tâche langagière préalablement définie. L'enseignant novice a d'autre part systématiquement recours à la présentation de solutions dans le déroulement de l'interaction : lecture à haute voix des textes, reformulation du texte qui vient d'être lu,

*M (24) alors en fait Mathias / lui / a imaginé que le loup / il a / il arrive chez la grand-mère / et il tombe sur l'histoire du Petit Chaperon Rouge / et donc en lisant cette histoire le loup prend peur / Y se dit / moi je veux pas que ça m'arrive pareil / qu'on m'ouvre le ventre / donc vite il s'échappe / Mais alors / est-ce que c'est le Petit Chaperon Rouge qui a inventé / qui a imaginé / une ruse là ?/*

utilisation du connecteur « donc » pour organiser la construction de l'interprétation des textes, avec une fonction de validation conclusive :

*M (24) : [...] et donc en lisant cette histoire le loup prend peur / [...].*

On peut considérer qu'à travers ces différentes manipulations du discours des élèves, l'enseignant novice à tendance, non à gérer explicitement la tâche langagière, mais à la prendre lui-même en charge pour mieux assurer sa conduite de classe.

Les différentes interventions de l'enseignant expérimenté recentrent essentiellement le champ conversationnel sur la question de la pertinence des suites. Ainsi sont écartés du débat l'une des conventions d'écriture du texte théâtral, la didascalie ou des commentaires qui ne sont pas vérifiables dans le texte originel et qui sont de l'ordre de la pure spéculation :

*Solène (43) : [...] c'est pas tout le temps ce qu'on veut / et puis ça pouvait être toute une autre histoire ou des choses comme ça*

L'enseignant vérifie la compréhension de la tâche par les élèves en début d'interaction :

*M (1) : alors qu'est-ce que ça veut dire cohérent ? - M (3,7) : est-ce que ça va bien avec le début de l'histoire - M (3) : on est bien d'accord*

Il en souligne le critère textuel principal qui doit valider la plausibilité de la suite du récit, le personnage principal est rusé et doit donc faire usage de cette qualité pour se débarrasser du loup.

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

Il encourage les élèves collectivement puis individuellement dans leur conduite discursive argumentative :

*M (12) : qui c'est qui pense qu'il est du même avis que Solène ? / est-ce que y'en a un qui a un avis différent ?*

Il est enfin garant de l'avancement du débat en prenant en compte les propositions faites par les élèves. Pour ce faire, il emploie un signal simple, l'utilisation par sept fois de la locution « d'accord » en début d'intervention.

L'enseignant présente des modèles pour aider les élèves à réaliser la tâche langagière engagée sous la forme de :

l'hétéro-reprise suivie d'une validation,

*Solène (2) : est-ce que ça va bien ensemble - M (3) : est-ce que ça va bien ensemble / tu l'as bien dit*

la reformulation de l'énoncé d'un élève demeuré elliptique,

*Tom (13) : [...] en général dans les contes quand on dit qu'on est plus rusé c'est que / c'est plutôt qu'elle l'est*

*M (14) : ah tu penses qu'on s'attendait à la fin quoi / elle disait qu'elle était rusée / elle a annoncé la couleur / elle a été rusée*

A ce titre, l'intervention de l'enseignant qui clôture l'échange et brosse un bilan de l'ensemble de l'interaction peut être considéré

comme une forme de démonstration. Les différentes fonctions des interventions de l'enseignant expérimenté concourent à une gestion explicite de la tâche langagière.

### **3.3. Quels sont les effets des médiations des deux enseignants ?**

Des points communs sont donc repérables quant à l'activité de médiation des deux enseignants : respect du scénario pédagogique pré-établi, tours de parole de l'enseignant dominants, modalité interrogative largement utilisée. Les différences de gestion de l'interaction chez l'enseignant novice et l'enseignant expérimenté portent sur les fonctions de leurs interventions et le soutien de la tâche langagière qui vont produire des effets différents.

Ainsi, l'orientation de l'action par l'enseignant novice et l'omniprésence de son étayage ont pour conséquence un profond remaniement de la tâche langagière et de la conduite discursive initialement prévues. Son questionnement vise essentiellement à la reformulation des textes lus et non au développement d'une argumentation. Les différentes tentatives des élèves pour exprimer une opinion ne sont pas exploitées voire considérées comme une entrave au bon déroulement de la séance. Le nombre important de chevauchement et de rires lors de l'interaction, mettent en évidence le conflit entre la situation initialement posée, une tâche langagière ouverte - donner son opinion sur un texte écrit par un camarade en fonction de ce que l'on sait déjà- et son mode de gestion qui n'ouvre pas de cadre coopératif. L'enseignant novice, de bout en bout, à travers ses lectures et son questionnement, possède une position dominante dans l'interlocution ne permettant pas que se développent des systèmes de coopération entre pairs et empêchant des relations de partenariat. Ainsi on ne relève dans le corpus aucun long passage monogéré par les élèves, ni non plus de passages polygérés à plusieurs. L'échange demeure donc essentiellement frontal et duel sans que le genre oral n'ait pu servir de cadre organisateur à l'échange.

Globalement, on peut constater que les médiations de l'enseignant expérimenté permettent aux élèves de réaliser la tâche proposée lors de cette séance : lire son texte et donner une opinion sur les textes lus. Celui-ci porte une attention spécifique à la tâche langagière et à la création d'un espace intersubjectif de communication. Pour orienter l'action, la tâche langagière est finalisée par la formulation d'un but et le repérage d'une thématique unificatrice pour l'échange ; un élément textuel de validation, le Petit Chaperon Vert est rusée, est identifié. L'enrôlement dans la tâche langagière et la prise de risque de la part des élèves sont encouragés par l'affichage du respect nécessaire

d'autrui et des règles de tour de paroles. D'autre part, tout en veillant à l'orientation du discours, l'enseignant est capable de se décentrer. Ces interventions lors des deux derniers tiers de l'interaction sont uniquement des interventions très brèves de soutien à la prise de parole et à la coopération entre élèves. Les questions du genre discursif et de la conduite langagière n'apparaissent cependant pas ici comme particulièrement prégnantes dans le discours de l'enseignant et demeurent implicites.

### **3.4. Quelle est la dynamique de l'interaction ? Composantes structurelles et modes de coopération avec l'enseignant et entre pairs**

L'interaction verbale dans le cadre du débat interprétatif est soumise à une responsabilité partagée des participants. Elle donne une dimension collective à l'action et suppose une étroite collaboration entre les interactants. Cette collaboration nécessite à la fois un cadre coopératif assurant la continuité et la progression du discours, des échanges entre l'enseignant et les élèves et des phases de négociation entre pairs.

#### *Cadre coopératif*

Dans la classe de l'enseignant novice, les interventions des élèves sont dans l'ensemble pertinentes et ceux-ci s'efforcent de répondre au mieux aux questions posées voire aident l'enseignante dans sa tâche de lecture :

*Mathias (21) : y'a d'autres trucs après /*

Ils tentent de participer au débat en exprimant un doute sur la vraisemblance de la suite proposée :

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

On relève un seul cas d'intervention où un élève est amené à développer une explication qui demeure implicite :

*Sébastien (35) : hé ben / il connaît l'âge de sa grand-mère/ alors il demande ça /*

L'enseignant novice opère aussitôt une reformulation pour l'explicitier :

*M (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 ne 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/*

Ce type de reformulation ne permet pas aux élèves d'explicitier eux-mêmes l'ambiguïté de certains textes ni la ruse employée par leur personnage.

Dans la classe de l'enseignant expérimenté, l'absence de chevauchements et d'interruptions manifeste le respect des règles de



circulation de la parole qui a pour conséquence une grande fluidité dans l'enchaînement des interventions. Le respect de la parole d'autrui est également marqué par de nombreuses modalisations du discours :

*Axelle (11) : moi je suis un peu d'accord avec Solène / sauf que [...]*

Tout en avançant une opinion, les élèves « sauvent la face » (Goffman, 1974) de leur interlocuteur en reconnaissant leur droit d'avoir une opinion différente et instituent une relation d'égalité entre pairs. L'utilisation très fréquente de la locution « d'accord » a la même fonction. Elle est une imitation d'une conduite verbale du maître qui l'utilise pour signaler qu'il sollicite l'adhésion des élèves à son propos ou qu'il prend bien en compte la parole de l'élève sans porter un jugement sur ce qui est dit. Les propos des élèves sont orientés par la thématique générale de la cohérence. On relève une seule digression, écartée aussitôt par l'enseignant, en début d'interaction :

*Axelle (11) : [...] sauf que y'a quelque chose qu'elle a pas bien fait / c'est que c'est une pièce de théâtre / alors c'est / il faut qu'elle mette les trucs entre parenthèses/ je sais plus comment ça s'appelle /*

Et une seule stagnation du propos, une élève reprenant 17 tours de parole plus tard un même énoncé :

*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 /*

*Charlotte (41) : que c'était pas cohérent parce y / y / au début elle disait qu'elle est rusée et à la fin elle l'était pas / elle était vraiment pas du tout rusée /*

L'enseignant note cette stagnation : « on va pas tourner en rond », avant de relancer la discussion par la lecture d'un nouveau texte.

Le cadre coopératif posé par l'enseignant expérimenté et les élèves favorise le développement des sociabilités et ouvre des espaces de paroles polygérés tandis qu'il semble s'avérer trop peu construit dans la classe de l'enseignant novice pour encourager la coordination des échanges vers un but commun.

#### *Structure de l'interaction et cycles de négociation*

L'échange maître-élèves est l'unité d'interaction la plus repérable et la plus fréquente dans le corpus enseignant novice. Il suit le schéma : proposition, sous la forme d'une question par exemple ; réaction ; et validation de l'enseignant. L'échange type à la forme suivante :

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

*Lucie (40) : il brûle le loup*

*M (41) : il brûle le loup / [...]*

L'enseignant est toujours à l'origine de la proposition et de la clôture de l'échange ce qui souligne le rapport de place entre

l'enseignant, toujours en position haute, et les élèves. Ce schéma répétitif se trouve bousculé lorsqu'un élève est à l'initiative d'une proposition en présentant une objection à la vraisemblance du texte qui vient d'être lu. L'enseignant répond par une contre proposition avant de reprendre l'initiative de l'échange :

*Ouverture de l'échange :* Sébastien (44) : maîtresse ? / M (45) : oui ? /  
*Proposition 1 :* Sébastien (46) : et la grand-mère / elle travaillait ? /  
*Proposition 2 :* M (47) : pourquoi elle travaille ? /  
*Réaction :* Sébastien (48) : eh / avec un marteau / elle /  
*Validation :* E s (49) : rires  
*Proposition :* M (50) : ben / t'as pas un marteau toi dans la maison / tout le monde a un marteau dans sa maison /  
*Réaction :* Sébastien (51) : ben / [chevauchement] / eh la grand-mère elle va pas planter des planches / hein /  
*Validation 1 :* E s (52) : rires /  
*Validation 2 :* M (53) : Sébastien / c'est tout ce que tu trouves à dire sur le texte /

Les évaluations concluant les échanges sont à mettre à l'actif du groupe classe qui réagit par des rires à ce rapport de force. L'enseignant novice utilise uniquement son statut pour appuyer sa position sans revenir à des justifications textuelles ou culturelles pour finalement stigmatiser ce qui lui semble entraver l'avancement de l'échange. Se referme alors définitivement cette parenthèse d'un possible cycle de négociation.

A la différence de la classe de l'enseignant novice, le cadre coopératif mis en place dans la classe de l'enseignant expérimenté permet l'élaboration d'un discours dialogique structuré par confrontation avec des paroles provenant de différents locuteurs. Les élèves élaborent conjointement une argumentation de manière polygérée. Ils co-construisent un discours argumentatif leur permettant d'exprimer leur opinion quant à la proposition de suite de l'un de leur camarade. Quatre cycles de négociation, situés juste après la lecture d'un texte, se succèdent faisant intervenir de deux jusqu'à sept élèves. Parmi ceux-ci, le troisième cycle est central dans l'enjeu de l'interaction. C'est le plus long et celui qui est polygéré par le plus d'interactants. Il commence comme le premier cycle par une invitation à formuler une opinion sur le texte lu qui se termine ici de manière identique au Petit Chaperon Rouge «... et il saute sur le Petit Chaperon vert et le mangea ». On peut penser qu'il entre dans la

stratégie de l'enseignant de présenter un texte dont la fin n'est pas cohérente afin de faire réagir les élèves :

*M (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 /*

*M (21) : Charlotte /*

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

*M (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 /*

Florian avance pourtant que cette fin est cohérente mais constate que le personnage n'est pas rusé revenant sur la thématique du cycle précédent. Charlotte reprend la question initiale de la cohérence indiquant que ce texte pose un problème puisqu'à la fin le personnage se fait manger. Elle met en relation les deux notions évoquées, à savoir le caractère du personnage et la clôture du texte. Les intervenants suivants, Axelle, Jennifer, Bircam, Solène, puis Tom, vont se positionner par rapport à cet argument et à l'interlocuteur précédent. Axelle et Jennifer justifient la plausibilité de la fin du texte de Tom en remettant en doute la certitude que le Petit Chaperon Vert est bien rusée, il peut dire ça « pour rassurer ses parents », « pour se vanter ». Bircam propose une solution médiane marquée par un mouvement alternatif qui n'est pas pris en compte par Solène qui réenchaîne sur les interlocutrices précédentes. Elle synthétise la négociation d'une part en reprenant à son compte les propos d'Axelle et de Jennifer, d'autre part en retenant la proposition de Charlotte pour

laquelle elle avance un nouvel argument. Le texte ne serait pas cohérent « parce que y'a pas assez de choses dans la fin de l'histoire ». Tom prend acte du cycle de négociation en indiquant son accord avec ce qui a été dit et en justifiant sa production par des facteurs externes au texte.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Cette étude de l'activité langagière en classe fait apparaître que la prédétermination d'une situation didactique est une condition nécessaire mais non suffisante à l'interaction. Ce sont les médiations de l'enseignant qui sont ici déterminantes. Car la spécificité des interactions orales réside dans le fait que l'on ne peut pas se contenter d'un discours sur la technique du débat. Il est nécessaire d'agir pendant l'interaction orale.

Au-delà de la singularité des contextes d'enseignement, on observe chez les enseignants des organisateurs communs : volume des énoncés, questionnement, enrôlement dans la tâche langagière. Les différences expérimenté/novice concernent surtout l'orientation de l'action et du discours et la mise en œuvre de variables : modulation de la place et du statut, rôle d'organisateur. Ces paramètres semblent jouer un rôle essentiel dans ce type de situation et notamment dans la possibilité d'instaurer un cadre coopératif qui favorise le développement des conduites discursives des élèves et l'adoption de postures interprétatives. Quand cette dynamique existe, comme dans la classe de l'enseignant expérimenté, la structure de l'interaction prend la forme d'un discours polygéré co-construit qui permet la mise en place de cycles de négociation favorisant la construction d'un objet langagier littéraire en structurant l'émergence du sens au sein d'une relation dynamique. L'enseignant novice a tendance à privilégier un critère à valeur humaniste : tout élève doit participer à l'échange. C'est ainsi sa place qui se trouve valorisée, l'enseignant garantissant une égalité de fait quitte à questionner l'élève. L'enseignant expérimenté favorise plutôt le cycle de négociation sachant que c'est là que se joue le véritable enjeu du débat interprétatif et par la même de l'apprentissage. L'observation des pratiques de classe amène donc à penser que les enseignants identifient et utilisent un certains nombres de conduites langagières pour organiser les échanges avec les élèves. Cependant, celles-ci sont plus ou moins adaptées à une situation d'enseignement donnée et peuvent générer des difficultés notamment chez les enseignants novices.

Ainsi, une « méthodologie » de l'oral ne pourrait être efficiente que si elle s'accompagne de la construction d'une compétence

professionnelle pour orienter et gérer l'espace discursif. Cette compétence reposerait sur la résolution d'une tension entre la logique interne de l'activité proprement dite et le scénario pédagogique préconstruit par l'enseignant. Dans le cas analysé ici, nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignant novice se sentant instable sur le plan des connaissances nécessaires à une discipline particulière et évitant d'avoir à gérer des phénomènes relationnels s'en tient à son scénario pédagogique et ne parvient pas à construire un système de médiation. Nous observons une différence d'efficacité au profit de l'enseignant expérimenté par rapport à l'enseignant novice au sens où ses médiations sont orientées vers l'objet de savoir du débat interprétatif. Cette gestion que nous qualifierons d'orientée des médiations peut être envisagée comme relevant du domaine « organisateur de la pratique enseignante » et nous la caractériserons comme une impossibilité pour l'enseignant novice de gérer l'imprévu au regard de son scénario pré-établi. Celui-ci ne peut pas « lâcher prise ».

Notre analyse met en avant une évidence qui concerne les dispositifs de formation initiale. Il s'avèrerait utile de mener à nouveau le même type de séance à partir d'un scénario pédagogique commun en intercalant entre ces deux moments enseignés le repérage et l'analyse de la gestion du contexte discursif. Il s'agit d'organiser des modules pris en charge par le formateur et plusieurs IMF qui accueilleront les stagiaires dans leur classe afin de gérer une séance d'enseignement. L'utilisation d'un scénario pédagogique commun permettrait d'analyser des médiations singulières où cette difficulté à gérer l'imprévu peut s'observer. Dans cette perspective, nous sommes bien loin des leçons pédagogiques censées être tirées magiquement de la simple activité d'enseignement d'un novice abandonné sur un terrain d'exercice.