

ROBERT BOUCHARD  
GRIC Université Lumière-Lyon 2

## L'INTERACTION EN CLASSE, UN «POLYLOGUE PRAXÉOLOGIQUE»?

Abstract. Bouchard Robert, *L'interaction en classe, un «polylogue praxéologique»?* [Interaction in Class. A "Phraseological Polylogue"]. *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XXV/XXVI: 2000, pp. 41-53, ISBN 83-232-0965-0, ISSN 0137-2475.

This study focuses on classroom interaction during a geography lesson for 2nd year students in a French Secondary School. It deals with two phenomena: (i) the multi-participant organisation of this interaction; (ii) its task-oriented nature. In the turn, two issues are raised on the one hand, the role played in the interaction by the context of work with its written and pictorial artefacts and, on the other hand, the various types of activities carried out by the teachers and the students. The teacher is the only one who knows the ultimate aim of the communicative event which he has planned with precision beforehand in a written form and which he effectuates through successive stages by presenting documents used to channel the students' participation. This leads to students' participating in diverse tasks which are not only didactic but furthermore (micro-)social.

The synchronisation between the teacher's acts and those of the students is ensured through the (ethno-) methods developed during their previous school experience and is specifically materialised, in a recurrent way, into the form of ternary pedagogical exchanges.

### 1. INTRODUCTION

L'étude des interactions en classe a été un des premiers terrains de la jeune analyse du discours oral (Sinclair et Coulthard 1975). Nous mêmes, dans les années 1980 avons travaillé, dans une perspective didactique, sur des échanges pédagogiques dans des disciplines comme les activités d'éveil dans le primaire (Bouchard, Dabène M. 1980), les mathématiques (Bouchard 1983), les langues vivantes (Bouchard 1984a et b).

Nous avons réouvert récemment ce chantier (Bouchard 1998), avec les acquis actuels de l'analyse des interactions (cf. Roulet 1985, Kerbrat-Orecchioni 1990, Vion 1994... pour le domaine français) mais en envisageant la classe, sous un angle «nouveau», en l'étudiant spécifiquement en tant que lieu de travail pour ses nombreux participants, le maître et les élèves, en envisageant donc leurs échanges comme la manifestation d'un «polylogue praxéologique».

Ajoutons que cette analyse d'un cours de géographie en classe de cinquième (élèves de 11-12 ans) est une illustration de la deuxième orientation de travail de notre équipe de GRIC 2 de l'Université Lumière-Lyon 2, l'étude des discours didactiques monologiques ou polylogaux (pour la première orientation, l'analyse du processus rédactionnel cf. MM de Gaulmyn ici-même).

Ce travail a deux types de finalité. D'un point de vue pragmatique, il voudrait décrire un type spécifique de polylogue comme événement praxéologique «situé» c'est-à-dire sans faire abstraction du rôle finalisé qu'y jouent des éléments non verbaux comme des textes écrits, des documents iconiques ou encore des actions, au sens habituel du terme, de l'enseignant (cf. Mondada 1994).

Mais d'un point de vue didactique, et plus précisément de didactique des langues aussi nous voudrions ne pas perdre de vue les implications pour cette discipline d'une telle étude d'un événement pédagogique «ordinaire». Il est en effet de plus en plus question en Europe, de favoriser l'enseignement des langues étrangères par «immersion» des apprenants (cf. un bilan des expériences canadiennes in ELA n° 82), c'est-à-dire en enseignant, par exemple, non seulement le français mais aussi en français... Un cours de géographie, animé par un enseignant natif, comme le cours que nous étudions ici, correspond à quelques corrections près, au site d'une telle immersion. Il est donc important de mieux connaître les comportements communicatifs qu'il sollicite chez l'élève comme la compétence discursive qu'il exige et permet de développer.

## 2. UNE INTERACTION À FINALITÉ NON PARTAGÉE

Loin de toute utopie Rodgerienne, l'interaction pédagogique à la française est un moyen et non pas une fin en soi. Si elle se rapproche en ceci de la catégorie toute entière des interactions praxéologiques elle se différencie aussi de beaucoup d'entre elles par des particularités importantes. Ils'agit d'abord d'une interaction beaucoup plus «inégaie» (cf. F. François 1990) que beaucoup d'autres, dans la mesure où, – c'est encore une évidence – elle met en présence un seul adulte et un nombre plus ou moins important d'enfants ou d'adolescents; dans la mesure aussi où cet adulte est formé alors que ses interlocuteurs sont en cours de formation ... Il en découle une autre particularité, moins évidente. A la différence de bon nombre d'interactions praxéologiques, l'interaction pédagogique n'est professionnelle, à proprement parler, que pour l'un des participants. C'est certes le cas aussi des interactions de service. Mais à la différence de ces dernières, les participants non professionnels à l'interaction en classe ne sont ni des clients, ni des patients, ni des usagers. Les élèves, public «captif» n'ont pas volontairement choisi de participer à l'interaction pédagogique. Ils n'ont de plus qu'une intuition plus ou moins vague de ces interactions. Cette intuition varie qualitativement, en fonction de leur proximité sociale et culturelle avec le monde de l'écrit et de l'école (cf. Lahire 1993). Elle varie aussi en fonction de leur

âge et de leur expérience de la vie collective en classe. Ils développent progressivement des «méthodes» au sens de l'ethnométhodologie (Coulon 1993) qui leur permettent d'interagir en phase avec leurs camarades et avec le maître. Enfin, ajoutons que dans ces interactions praxéologiques particulières, finalisées pour le seul «meneur de jeu, le rôle de celui-ci est non seulement de travailler mais surtout de «faire» travailler. L'efficacité de son propre travail ne se mesure paradoxalement que dans l'efficacité du travail de ses partenaires, les élèves. Pour mieux cerner la nature praxéologique spécifique des interactions pédagogiques, nous allons tenter de caractériser ces deux types de travail.

### 3. LE TRAVAIL DU MAÎTRE

#### Les préalables

C'est donc au maître qui a planifié à l'avance l'interaction de tenter d'atténuer cette ambiguïté sur les finalités à court ou à long terme de son projet pédagogique. Plusieurs moyens sont mis à sa disposition par notre tradition communicative. Dans le cours de la leçon, le plus général est sans doute la question pédagogique et l'échange ternaire qui permettent une gestion régulière de l'interaction. Le maître met ainsi à la disposition de élèves un «format» interactionnel stable sur la récurrence duquel ils peuvent s'appuyer (nous y reviendrons) localement. Ce format d'autre part est rendu plus facilement perceptible grâce à une riche ponctuation sonore (cf. les «alors» et autres «particules énonciatives» dans les exemples ci-dessous). Mais c'est surtout l'utilisation de préalables développés qui vient préciser les finalités du projet didactique en instance de réalisation. L'enseignant en début d'année peut annoncer précisément les étapes de son enseignement (cf. Bouchard 1996 pour l'analyse d'une séance inaugurale, en milieu universitaire, entièrement consacrée à cet éclaircissement). De manière plus récurrente, ces préalables métadiscursifs (cf. Bouchard 1998) se rencontrent au début de chaque leçon. Ils explicitent localement, de manière plus ou moins détaillée, le projet de séance à venir en l'articulant par un rappel, à la séance précédente. Ils peuvent être relativement longs (ici plus de trente tours de parole) et l'articulation annonce/rappel peut donner naissance à des dispositifs énonciatifs plus ou moins complexes (cf. ci-dessous les phénomènes de reprise et les parallélismes de construction en 5P et au début de 33P):

#### Exemple 1:<sup>1</sup>

- |   |     |  |  |
|---|-----|--|--|
| 1 | P   | <b>alors</b>                               | vous prenez la carte des densités, /000/ de l'afrigue, 0 |
| 2 | (E) |  | ...../densités/  |
| 3 | P   | s'il vous plaît vous l'avez sous les yeux, |  |
| 4 | E   | oui  |  |
| 5 | P   | je vous REdemande, 0                       |  |

<sup>1</sup> Les exemples transcrits seront présentés de manière délinéarisée (cf. Blanche-Benveniste 1997) afin de rendre visible une organisation orale par définition essentiellement audible.

on avait 00 vague = ent aperçu ces  
on avait terminé cette carte, 0

je vous demande 0 où sont 0 les fortes densités'

33 P alors on va se poser la question  
aujourd'hui 0 on va voir

on a vu jusqu'à présent l'espace africain' 0  
on a vu à la fois 0 où se situait l'afrrique par rapport aux autres continents' 0  
on a vu ensuite quels étaient les différents milieux' 0 milieu  
méditerranéen 0 milieu tropical  
équatorial  
et: 0 désertique 00

aujourd'hui 0 on va voir vraiment les africains,  
alors on va se poser la question

d'abord' 0 pourquoi 00 finalement 00 y a-t-il 00 ces densités essentiellement sur les  
côtes 0

et pourquoi 0 l'afrrique 0 est un continent 0 très peu peuplé,

alors 0 pour répondre à ces questions'

34 E MANIFESTATION GESTUELLE  
35 P t'as déjà une réponse'  
36 E MANIFESTATION GESTUELLE  
37 P alors dis-nous'

Remarquons cependant qu'ici cette annonce reste fort vague «*aujourd'hui on va voir les africains*» et ne donne qu'un horizon d'attente très flou aux élèves.

### Un guidage oralo-graphique

En effet le guidage du maître ne s'opère pas que par ces simples manifestations verbales. Nous avons montré dans une autre étude que la classe peut n'être considérée que comme un moment oral, soutenu par de l'écrit, un épisode oral qui articule des écrits préalables à un ou des écrits terminaux (Bouchard 1998).

Avant	Pendant l'interaction	Après
DES notes préalables > notes dictées de l'enseignant aux élèves	oralisation et interaction >	AUX
+ notes antérieures des élèves	+ appui programmé sur une fiche comprenant des documents d'encadrement	+ cahier de t e x t e s et fiche

### Un travail oralo-graphique

Les interactions en classe ne sont pas purement verbales. Elles mettent en jeu des objets qui sont soit le but de l'interaction (rédaction ici par exemple de la trace écrite, en fin de cours), soit son support. Dans la classe de géographie par exemple les documents d'accompagnement écrits ou iconiques jouent un rôle central, beaucoup plus important que les préalables. Il apparaît clairement en étudiant cette séquence didactique que ses épisodes s'organisent autour de ces documents d'accompagnement que

le maître a sélectionnés et qu'il donne tour à tour à étudier aux élèves (cf. tableau ci-dessous). Ces documents permettent d'encadrer la réflexion de ceux-ci de définir ce qu'il est pertinent de dire, à ce moment du cours, sur des thèmes aussi larges et «glissants» que l'Afrique, la colonisation l'esclavage... Ils jouent aussi un rôle d'échafaudage «muet» au sens vygotskien du terme, puisqu'ils permettent aux élèves de faire/dire, grâce au document, des choses qu'ils seraient incauables de faire/dire seuls. Le cas échéant d'ailleurs le maître peut rajouter des documents, chaque fois que la situation l'exige, en ayant recours à ce support documentaire ouvert que constitue le tableau noir ou à cette banque documentaire que constitue le manuel des élèves.

Moments de la classe	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Document principal d'encadrement	Document préalable (cours précédent)	Document 1	Document 2	Document 3	Document 4	«Trace écrite»	Programmation du travail ultérieur
Nature	Carte	Tableau de chiffres	Texte tiré du Monde	Texte	Carte	Tableau noir + cahiers	Cahier de textes + fiche
Document supplémentaire		Carte au tableau noir	Carte du manuel				
Nombre de tours de parol	33 tp	168 tp	190 tp	70 tp	83 tp	106 tp	± 27 tp

### Etapes de l'interaction et insertion de documents d'encadrement

#### 4. INTERACTIONS PÉDAGOGIQUES ET CONTEXTES

L'interaction pédagogique ne peut donc être étudiée que dans son contexte, en tenant compte des objets fixes ou passagers qui l'encadrent ou sur lesquels elle rebondit. Dans un travail précédent (Bouchard à paraître) nous avons essayé de montrer que c'était le cas de l'ensemble des interactions praxéologiques qui toutes se déroulaient dans un contexte dédoublé. «A l'intérieur» du contexte général, mondain, se crée en situation de travail un contexte spécifique organisé autour de la finalité de la tâche en cours. Dans ce contexte fermé, les participants comme les objets présents se redéfinissent strictement en fonction de cette tâche, comme acteurs (médecin – patient élèves – maître...), outils, matériaux...

De ce point de vue, la situation pédagogique étudiée est cernée par une double limite. On assiste d'une part à la construction «artificielle» d'un **contexte de travail** spécifique, défini par les contraintes de l'enseignement de chaque discipline. On pourrait l'appeler le laboratoire d'apprentissage. D'autre part, se constitue au niveau de l'École, un **contexte éducatif** de caractère plus global.

**Contexte large:**

– adultes et enfants/adolescents comme individus socialisés

**Contextes de travail:**

Contexte éducatif:

maître et élèves

Contexte d'enseignement:

enseignant et apprenants

**Contextes, enseignement, éducation**

Le maître est amené à jouer son rôle souvent à la limite de ces deux frontières, passant d'un instant à l'autre d'un rôle d'enseignant à un rôle d'éducateur. Remarquons à ce propos que – en France du moins – s'il est formé comme enseignant il ne l'est guère comme éducateur:

Exemple 2:

465 P euh est c=que vous parlez tous à la fois  
alors christophe

AIGU MOQUEUSE	bien: oui +	<i>il a décidé d = travailler</i>
	d = tout = façon	i va être obligé christophe 0
gaël	<i>tu t = calmes</i>	
gaël	t'es pas dans un match de basket là hein'	
466 E	foot	
	d = foot m = dame	

467 P alors christophe c'est une carte très bien

En tant qu'éducateur, il a pour rôle «naturel» de renforcer des comportements sociaux positifs, comme le calme, l'auto-contrôle, le travail... En tant qu'enseignant, il doit inculquer des savoirs et des savoir-faire spécialisés sur lesquels nous reviendrons. Ajoutons enfin qu'en tant que responsable du polylogue, il doit assumer un rôle mixte d'enseignant-éducateur pourrait-on dire. Il a à énoncer/rappeler et à faire respecter les règles techniques et sociales de la prise de parole en public (cf. le début de l'exemple ci-dessus) et à distribuer celle-ci entre ses nombreux interlocuteurs.

**Contextes et discipline enseignée**

En situation d'enseignement, il s'agit pour les élèves, redéfinis comme apprenants, de traduire conceptuellement, dans le champ et la terminologie précise de la discipline enseignée des connaissances notionnelles ou au moins des représentations «mondaines» qu'ils possèdent déjà comme individus socialisés, de manière plus ou moins stabilisée, plus ou moins floue, plus ou moins éclatée, et qui sont disponibles dans leur contexte large grâce à leur expérience vécue ou aux médias. L'enseignant de géographie en particulier se doit d'utiliser cette connaissance préexistante du monde et de faciliter ce va et vien entre contexte étroit et contexte large. Il ne peut que s'appuyer seulement sur ces représentations il ne saurait en tout cas les ignorer – pour les transformer, le cas échéant, en les reformulant. La difficulté centrale de l'opération est que cette reformulation doit être mise en oeuvre aussi par les élèves à qui on doit rendre acceptable cette réorganisation de leur univers.

## Exemple 3:

- 360 P **quel pays actuellement où ils connaissent encore la guerre civile**  
 361 E CRIÉ libéria  
 362 P ou au rwanda  
 vous avez vu quand même hein' les /tutsis/ et les hutus  
 363 E /madame/  
 364 P vous n'avez pas entendu parler des /tutsis/  
 365 E /ah si/  
 366 P et des /hutus'/  
 367 /non/

Il est certain qu'une leçon sur l'Afrique post-coloniale ne peut donner lieu, en France actuellement, à un discours purement objectif et scientifique. Cela n'est pas sans poser des problèmes éthiques dépassant la discipline enseignée et rejoignant les valeurs morales admises (ou discutées) dans le contexte large. L'enseignant ne peut alors qu'abandonner son discours spécialisé, sa nomenclature scientifique, et, changeant de rôle en tant qu'éducateur, tâonner avec des expressions plus ou moins précises et plus ou moins adroites (cf. exemple 7 ci-dessous: «péjoratif», «méchant»):

## Exemple 4:

- ALORS je vous pose maint=nant une question' 0  
 est-ce que vous avez d'après ce document  
 est-ce que vous avez compris ce que c'était que la traite' 0 négrière  
 ... nègre ...
- 93 E  
 94 /E//
- 
- 95 P /oui c'est vrai qu = ça vient du mot/ nègre même si **le mot nègre actuellement est un terme 0 péjoratif 0**  
 normalement un noir  
 quand on dit d'un noir c'est un nègre 0 c'est un = tit /peu  
 c'est un terme qui est méchant/

**L'interaction au sein du contexte étroit**

Elle vise à inculquer des savoir-faire et des savoirs spécifiques non-mondains et correspond précisément à la formation professionnelle de l'enseignant. Elle a pour objectif d'une part la mise en place de concepts, densité de population, traite négrière, (dé)colonisation, indépendance, industrialisation...

Mais tout autant et plus encore, elle vise à donner des méthodes de travail et en particulier des méthodes d'utilisation des documents spécialisés, textes d'archive, cartes, tableaux statistiques... On observe à ce propos un peu la même ambiguïté entre forme et fond, entre langage et métalangage dans le questionnement pédagogique en géographie que dans celui noté en classe de langue (cf. Dabène L. et al. 1984).

## Exemple 5:

- 261 P alors 0 romuald 00 c'est quoi' 0 ce document'  
 262 E LIT c'est: la notion clé  
 c'est l'état  
 / les états d'afrique sont des états jeunes /  
 263 P **oui mais / je veux dire c'est une carte /**

Avant de «passer à travers» le document pour en lire le sens, il est nécessaire de repérer explicitement les codages sémiotiques de ce sens, différents s'il s'agit d'un tableau statistique (pb d'unité), d'un texte (pb de terminologie) ou d'une carte. Pour les cartes par exemple, l'enseignant exige systématiquement le parcours préalable d'un certain nombre de notions métacodiques clés: titre, échelle, orientation, légende...

## 5. LE TRAVAIL DES ÉLÈVES

On vient de constater (si c'était nécessaire) que le travail du maître se décompose en un travail socialisé et un travail individuel. Le travail apparent (visible, audible) du maître en classe s'ancre sur un travail (invisible et inaudible) préalable de préparation, planification du cours, délimitation et choix des thèmes à traiter, sélection et transposition didactique des documents d'accompagnement.

L'ensemble du travail de l'élève, s'il est lui plus difficilement perceptible, a aussi sa face apparente et sa face cachée. Ces deux faces du travail de l'élève s'articulent en miroir par rapport au travail du maître. L'élève passe d'une activité sociale, audible et visible, à une activité cognitive beaucoup plus difficile à repérer de réorganisation conceptuelle.

Ajoutons que le travail de l'élève n'est pas unitaire. Il comprend différentes facettes que l'on peut tenter d'énumérer en terme d'apprentissages visés: comportement scolaire, comportement social, méthode scientifique, langage spécialisé, notions et concepts disciplinaires.

Tout d'abord, d'un point de vue éducatif, il apprend certes en classe un mode de comportement scolaire, des méthodes implicites qui lui permettent de mieux interagir avec les enseignants et avec ses condisciples, dans le cadre rituel des échanges pédagogiques. Dans l'enregistrement de classe étudié, il se manifeste très peu d'écarts entre les attentes du maître et celles des élèves. Ceux-ci, âgés d'une douzaine d'années, possèdent déjà l'expérience d'au moins six ans de vie scolaire. Ils ont intégrés les «méthodes» correspondantes. Ils connaissent implicitement leurs droits et leurs devoirs au cours de l'échange pédagogique ternaire. Si la leçon est découpée en épisodes par l'introduction des documents, ceux-ci à leur tout s'organisent, clairement pour les élèves français, en séquence d'échanges. Le phénomène est ressenti de manière beaucoup moins claire par les élèves étrangers des établissements internationaux. Ces enfants issus de divers systèmes éducatifs maîtrisent des «méthodes» de nature beaucoup plus hétérogène. En France, la paradoxale question pédagogique – dont le maître connaît forcément la réponse – invite en fait les élèves à participer à son travail de construction de nouveaux référents. Grâce à ce questionnement qui rythme systématiquement chaque épisode des leçons, cette construction n'est pas assumée par le maître seul mais par toute la communauté d'individus engagée par ce questionnement dans une activité collective de réflexion et de formulation (cf. pour

l'étude de cette simulation (?) de co-énonciation le jeu des pronoms personnels dans l'exemple 1). Ce n'est pas une parole marquée au sceau d'une individualité que veut entendre le maître, mais une parole neutre, un simple matériau informatif qu'il pourra reformuler lors de la troisième intervention de l'échange. C'est alors qu'il donnera lui-même, en tant que maître, l'information «autorisée» sous sa forme complète. Au stade intermédiaire de la réponse de l'élève, un tel énoncé «complet» est donc inutile. Le maître n'attend que le/les élément/s qui, économiquement viennent, de manière elliptique, combler l'espace locutoire calibré par la question.

Exemple 6:

**alors effectivement 0**  
**qui est-ce qui me RAPPELLE ce que c'est que la densité d= population,**

17	E	/moi madame/
18	EE	/(...)/
19	P	euh 0 maxime'
20	E	le nombre d'habitants au km <sup>2</sup>
21	P	articule s'il te plaît,
22	E	<b>le nombre d'habitants au km<sup>2</sup>,</b>
23	P	très bien 0 <b>nombre d'habitants au km<sup>2</sup></b>
24	E	eh bien il faut savoir que l' <b>afrique 00 est le continent</b> le moins peuplé
25	P	<b>le moins' 0 densément 0</b> <b>peuplé en moyenne 0 c'est 22 habitants au km<sup>2</sup></b>

Les éventuels «conflits» de coopération se manifestent d'ailleurs uniquement à l'occasion de ce deuxième temps de l'échange que les élèves (re)connaissent comme le seul espace d'intervention qui leur soit véritablement ouvert. Ils portent sur le respect des règles de distribution de la parole:

Exemple 7:

en r = vanche qu'est-ce qu'on observe 0 au niveau 0 de l'intérieur de l'afrique'

11	/E/	<b>/ben (...)/</b>
12	/E/	<b>/(...)/ densité</b>
13	/EE/	<b>/(...)/</b>
14	P	<b>parlez pas tous à la fois,</b> <b>maxime t'as levé la main' 0</b> <b>gaël'</b>

15 E ben 0 ya pas beaucoup de: 0 de densité euh 0.

On ne trouve qu'un exemple, où dans cette lutte pour la parole un élève va jusqu'à couper la parole du maître (cf. exemple 2 ci-dessus). L'élève rodé à la routine de l'échange pédagogique général n'entend pas la suite de l'intervention de son enseignant de géographie. Dès la formulation de la question il s'apprête à répondre. Or la méthodologie propre à la discipline impose une réponse informée par la consultation

préalable d'un document. Il y a un conflit entre méthode générale, déjà acquise et méthode spécialisée, en cours d'apprentissage.

Ces légers conflits de communication montrent qu'à l'école se déroule une socialisation complexe. A l'apprentissage de comportements scolaires se surajoute celui de comportements disciplinaires mais aussi de comportements sociaux plus généraux. Ceux-ci vont permettre à l'enfant ou à l'adolescent d'interagir, avec ses pairs non seulement en classe mais en général et de devenir non seulement un élève mais un individu social et psychologique sachant gérer ses désirs et besoins divers et en particulier sa place à l'intérieur du groupe. Cette socialisation sur plusieurs plans connaît des moments de développements parallèles mais aussi des moments de crise plus ou moins profonde, voir de divorce définitif en fonction de l'hétérogénéité des valeurs de l'école de la discipline et de celles du milieu de vie d'un élève donné.

La lutte pour la prise de parole est encore pour les jeunes élèves une lutte pour le pouvoir au sein du groupe: on peut être encore en cinquième un bon répondeur, un bon élève et un individu positivement considéré au sein du groupe. Mais on peut déjà trouver aussi des prises de parole plus déviantes par rapport à une ligne de conduite strictement pédagogique, c'est-à-dire plutôt adressées au groupe de pair qu'à l'enseignant. Ces prises de parole publiquement peuvent rester privées (le «bavardage») mais peuvent aussi apparaître publiquement, prenant la forme plus risquée – et donc plus valorisée – d'une réplique et non plus d'une réponse à l'enseignant, comme dans l'exemple 2 ci-dessus. Remarquons que cette réplique peut être interprétée comme une manifestation de la solidarité des élèves entre eux. Elle survient en «sanction» à une agression, verbale, de l'enseignant contre un autre élève.

### **Les initiatives verbales individuelles des élèves**

Seules quelques manifestations extérieures viennent ponctuellement témoigner de l'écho cognitif individuel suscité par l'interaction pédagogique. Le principe de base est celui de la prise en compte tacite, collective des informations officialisées par le maître. Ce n'est que lors de difficultés de compréhension que les élèves pourront prendre individuellement l'initiative de prolonger l'échange pédagogique:

Exemple 8:

187	E	c = que j = comprends pas madame
188	/E/	/mais moi/
189	P	/oui qu'est-ce que/ tu n = comprends pas'
.....		
195	P	eh ben justement on va voir d'où ça vient très bonne t'as t'as bien fait d = poser cette question

On constate donc qu'il existe au moins une possibilité de prise de parole individuelle pour l'élève. Par contre il ne s'agit pas d'une parole autonome. Il ne s'agit pas d'exprimer une opinion personnelle ou d'apporter une information vraiment nouvelle c'est-à-dire nouvelle pour les élèves et le maître. Ils'agit simplement, en réaction aux paroles du maître, de signaler à celui-ci interrogations ou incompréhension. Remar-

quons d'ailleurs que, chaque fois, celui-ci se fait un devoir non seulement de répondre mais de souligner l'intérêt de la question posée.

Ce comportement verbal réactif, reste donc apparenté à la réponse de l'échange pédagogique qui est, de très loin, le comportement verbal le plus fréquent de l'élève. Nous avons déjà remarqué que cette réponse est très peu exigeante en moyens linguistiques puisque la forme normalement attendue, considérée comme la plus efficace est une forme elliptique, constituée d'un mot ou d'un syntagme.

D'un point de vue de didactique de la langue on ne peut donc que constater les limites quantitatives et qualitatives des possibilités de prise de parole offertes aux élèves dans le cadre d'un enseignement disciplinaire en grand groupe. C'est la capacité de compréhension de l'élève qui est surtout mise en jeu par l'activité de classe en même temps que plus ponctuellement sa capacité de co-locution. L'activité de parole est à la fois strictement «située» dans le domaine autorisé et strictement «distribuée» entre des partenaires le maître et l'élève, dotés de droits et de devoirs de co-locution inégaux. Ajoutons d'ailleurs qu'il n'y a de ce point de vue guère plus de parole «individuelle» de l'enseignant que des élèves. On ne note ici qu'un seul exemple, en fin de cours, de parole «ordinaire» de l'enseignant (612 P: j = suis *un p = tit peu la bourre*).

Remarquons cependant qu'il s'agit ici d'un corpus d'interaction pédagogique à la française correspondant donc à un «habitus pédagogique» qui n'a pas de raison d'être universel. Il n'empêche que les contraintes matérielles et psycho-sociologiques des grands groupes, elles, continuent à se manifester en classe sous toutes les latitudes culturelles. Si, à côté des compétences de compréhension des élèves, en langue maternelle et encore plus en langue étrangère, on veut stimuler une véritable capacité de production, il faudra encore créer à côté du cours d'immersion, empiétant éventuellement sur ce cours, des espaces d'interaction pédagogique autres quantitativement et qualitativement.

## 6. CONCLUSION

L'interaction pédagogique, donne lieu à un polylogue situé. Comme tout polylogue situé, itératif de surcroît, elle ne peut se dérouler sans une distribution précise des droits et des devoirs de co-locution et de co-action entre les participants. Elle donne donc lieu à des (ensembles d') événements langagiers planifiés qui sont plus oralographiques que véritablement oraux et où s'exerce le savoir-faire professionnel de l'enseignant, le seul à connaître vraiment la finalité de l'interaction. Ce savoir-faire se manifeste par une organisation a priori de l'interaction par la préparation d'un ensemble, organisé séquentiellement, de documents spécialisés d'«encadrement» didactique et par une organisation «on line» au moyen de l'échange pédagogique ternaire.

Comme toute interaction praxéologique, elle demande à ses participants de construire un contexte cognitif spécifique, qui est ici matérialisé par ces objets dis-

ciplinaires, cartes, documents divers transposés didactiquement, qui viennent encadrer d'une part, étayer d'autre part le travail individuel et collectif des élèves. Mais la géographie plus que d'autres disciplines amène/oblige à (tenter de) recycler dans ce contexte scientifique des savoirs, des représentations, des croyances, des valeurs appartenant à l'idéologie mondaine des participants. On pourrait dire que le contexte scientifique y est plus poreux que celui d'autres disciplines plus scolaires ou abstraites.

Enfin au cours de cette interaction pédagogique spécialisée nous avons constaté que l'élève continue à roder des (ethno-)méthodes générales scolaires et disciplinaires. Il est amené à expérimenter, gérer simultanément des savoir-faire propres à l'institution, à la discipline apprise mais aussi relevant de sa propre identité au sein du groupe. Il peut découler de cette simultanéité des conflits de méthodes (ex. 1 et 11).

Si l'interaction pédagogique est praxéologique, elle l'est donc de manière différente pour ses participants. Pour le maître c'est une interaction professionnelle construite, correspondant pour une part à une formation universitaire et professionnelle. Pour les élèves, c'est une interaction sociale vécue, plus ou moins clairement finalisée, où ils jouent une gamme de rôles beaucoup plus ouverte.

Ajoutons d'un point de vue didactique que cette interaction inégale en grand groupe, ne peut donner naissance qu'à des prises de parole inégales et limitées; ou plus précisément encore, à un phénomène de co-locution, de co-énonciation dominée (cf. le jeu des pronoms personnels dans l'exemple 1), qui ne saurait favoriser l'apprentissage de la (prise de) parole autonome. L'immersion linguistique dans d'autres disciplines n'est donc pas une panacée pour l'apprentissage de la langue (maternelle ou étrangère) si l'enseignement de ces autres disciplines n'est pas aménagé en conséquence.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Blanche-Benveniste C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys.
- Bouchard R. (1980) (avec M. Dabène), *Liaison langage-activité d'éveil dans des classes de l'école élémentaire comportant une proportion variable d'enfants étrangers*, (ronéoté) Grenoble III CDF, pp. 7-58.
- Bouchard R. (1983), *Les échanges langagiers en classe de mathématiques*, in: Petitjean A., Romian H. (réd.) *Actes du 2<sup>o</sup> Colloque International de Didactique et Pédagogie du Français Langue Maternelle*, Paris, INRP pp. 204-225.
- Bouchard R. (réd.) (1984a), *Interactions: l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, ELLUG, Grenoble, pp. 73-110.
- Bouchard R. (1984b), *De l'analyse conversationnelle à l'évaluation de l'oral en classe*, *Le Français dans le Monde* n<sup>o</sup> 186.
- Bouchard R. (1988), *La conversation palimpseste*, in: Cosnier J., Kerbrat-Orecchioni C. (réd.) *Échanges sur la conversation*, Ed. du CNRS, pp. 105-122.

- Bouchard R. (1996), *La réalisation orale des discours de spécialité: Procédés de mise en discours et problèmes de réception en L2*, in: Duda R. (ed.) *Pré-Actes du Colloque Anefle-Crapel «Compréhension et expression orales en langue étrangère»*, Crapel, Nancy, Mars 1996.
- Bouchard (1998), *Le dialogue pédagogique: unités pragmatiques et procédés énonciatifs*, Cahiers de Praxématique (à paraître), Université de Montpellier.
- Bouchard R. (à paraître), *Production du sens, (inter)actions praxéologiques et contextes*, Actes du XVI<sup>e</sup> Congrès International des Linguistes, Paris, juillet 1997.
- Calvé P. (réd.) (1991), *L'immersion au Canada*, ELA, n<sup>o</sup> 82.
- Coulon A. (1994), *Ethnométhodologie et éducation*, PUF.
- Coulthard M. (1998), in: S. Cmerjrkova (et al.) (réd.) *Dialogue Analyse VI, Proceedings of the 6th Conference, Prague 1996*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Dabène L. (et al.) (1990), *Rituels en classe de langue*, Hatier.
- François F. (1990), *Heurs et malheurs de la communication inégale*, Delachaux et Niestlé.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990), *Les interactions verbales*, t. 1, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C., Plantin C. (réd.) (1994), *Le trilogue*, PUL.
- Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*, PUL.
- Mondada L. (1995), *Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques*, Tranel, n<sup>o</sup> 22, Neuchtel, pp. 55-89.
- Roulet E. (et al.) (1995), *L'articulation du discours en français contemporain*, P. Lang.
- Sinclair H., Coulthard M. (1975), *Towards discourse analysis*, Routledge & Kogan.
- Vion R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Hachette.