

Présentation du problème

Il n'y a rien de plus frustrant pour l'étudiant en stage que ces premières heures de cours où les élèves participent avec enthousiasme, où les réponses aux questions fusent de toutes parts, mais où quelque chose en trop a empêché la fixation d'une information, le développement serein d'un raisonnement. Le sentiment du stagiaire est alors partagé entre le plaisir d'avoir suscité tant d'énergie et la déception de n'être pas parvenu à canaliser une parole multiple.

Dès l'instant où il fait le choix de laisser la parole à l'autre, où il installe des procédures qui privilégient les attitudes de recherche en classe, l'enseignant s'expose à cette difficile gestion de l'interaction. La conversation dialoguée (par opposition à la conversation polylogale), aux dires des analystes des interactions conversationnelles, est déjà complexe. Que dire alors des interactions à trois ou plus dans des classes de vingt, vingt-cinq ou trente élèves ?

La difficulté de gérer l'échange avec le groupe ou les échanges au sein de celui-ci se manifeste à quelques moments clés du déroulement d'un cours. Evoquons par exemple ce premier moment des débuts de cours par lesquels on doit assurer la transition avec ce qui précède, avec le cours de math ou d'histoire que l'on vient de quitter, ou avec la matière vue la semaine dernière, sur laquelle on doit s'appuyer pour construire le cours du jour. Les élèves ne sont pas tous au même degré de concentration. Il faut souvent répondre à des sollicitations de tous ordres. Puis ce deuxième moment, lorsque, après une tâche, au moment de partager le résultat d'une recherche par exemple, le groupe classe réagit. À ce moment, les vingt ou trente élèves n'ont pas toujours intégré la nécessité d'attendre le développement d'un argument ; ils n'ont pas non plus toujours la patience d'attendre sagement que la voix du maître autorise la prise de parole.

Mais, de manière plus profonde, l'exercice de la conversation, même polylogale¹, obéit à des règles strictes d'enchaînement dont la méconnaissance intervient pour beaucoup dans ce brouillage diffus des réponses enthousiastes. L'oreille enregistre les interventions, mais souvent les répliques ne se répondent que très partiellement ou pas du tout. Et dans sa volonté de tout prendre et de réagir à tout, le stagiaire ne répond plus à rien. Chacun aura l'impression que l'autre ne l'a pas compris. La parole dynamisée perd son élan et meurt ou explose dans un échange informel qui dégénère parfois en chahut.

¹ Qui comporte au moins trois interlocuteurs.

Repérage initial

- *Ecrivez dans l'encadré les mots que vous associez à « dialogue pédagogique » et à « construction des savoirs ».*

- *Lisez les énoncés de l'encadré.*

Choisissez les enchainements qui vous paraissent s'appeler les uns les autres.

Dans un deuxième temps, vous réfléchirez aux effets que produit sur vous la lecture de ces énoncés. Si vous travaillez en groupe, vous échangerez vos réflexions.

CONTEXTE : *Un professeur de sciences réalise une expérience. Un chiffon enflammé fait le vide d'air dans un tube retourné, à demi immergé dans un bac d'eau.*

Le professeur - Qu'est-ce que vous observez ?

Un élève - C'est le volume.

Le professeur - Mais qu'est-ce que tu racontes « C'est le volume ».

Un autre élève - Moi, monsieur, je sais.

CONTEXTE : *La leçon de vocabulaire dans une classe de primaire.*

Le professeur - Caroline ?

Caroline - (silence).

Le professeur - Tu lèves le doigt et tu ne sais plus quoi me dire //Céline.

Céline - (inaudible).

Le professeur - Je n'ai rien compris et pourtant je suis tout proche de toi.

Céline - C'est devenu un morceau de bois.²

CONTEXTE : *Avant de commencer le cours, le professeur titulaire de la classe passe en revue les détails pratiques de la séance de cinéma prévue pour le lendemain.*

Le professeur - Le cinéma ouvre à 17 h 30.

L'élève - Oui, mais si on y va demain...

Le professeur - Non, attends, oui...

L'élève - Et si i y a pas de bus ?

Le professeur - C'est une bonne question.

CONTEXTE : *Un début de cours, somme toute assez banal.*

Le professeur - Notez dans votre journal de classe pour demain.

L'élève -Monsieur, c'est votre femme que j'ai vue hier au GB ?

² Extrait d'un échange transcrit par LANGUMIER, Maéline, (1990). « Implicites et malentendus en cours de français dans les dialogues entre le maître et ses élèves en CM2 », dans FRANCOIS (dir.), F. *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, pp.113-145.

CONTEXTE : *Le professeur de mathématique interrompt l'élève dans la démonstration qu'il est en train de réaliser au tableau.*
Le professeur - Mais que fais-tu de l'exposant, là ?
L'élève - (un long moment, puis brusquement) Oh, oui ! Je ne l'avais pas vu.
Le professeur - Bon, alors ?

1. Le principe de cohérence :

À part l'échange de l'exemple 4, tous les autres échanges comportent des énoncés qui se déterminent les uns les autres. Le premier énoncé détermine le second qui détermine la réaction, etc. Dans le dernier exemple (séquence 5), l'énoncé du professeur porte sur un raisonnement mathématique erroné. Le professeur attire l'attention de l'élève sur l'élément à la source de l'erreur. L'élève manifeste par l'interjection la surprise de découvrir l'élément oublié, puis répond à la question de l'enseignant, justifiant l'erreur de son raisonnement par le constat de son oubli. La cohérence de l'échange tient davantage au jeu des énonciations qu'à la structure question-réponse. En effet, l'interjection ne répond pas directement à la question de l'enseignant, mais plutôt au « feed-back » que suscite son intervention sur le raisonnement de l'élève. On doit suivre l'enchaînement des énoncés de la séquence 5 dans la perspective d'un raisonnement du type : « Lorsqu'il me pose cette question sur les exposants, je constate que je n'en ai pas tenu compte dans mon raisonnement, que mon raisonnement est correct, mais que mon œil n'a pas identifié tous les éléments pour aboutir à un résultat correct ».

2. L'implicite et l'explicite :

Que dire de l'exemple 4 ? La réaction de l'élève paraît incongrue. Pour admettre la cohérence de l'enchaînement, on doit faire appel aux implicites de la relation. Considérons la relation de l'élève et du professeur. L'élève est le leader de la classe ; adulé par les uns, honni par les autres, il intervient à tout propos et donne son commentaire sur tout. Comment l'enseignant peut-il continuer l'échange ? S'il veut réorienter l'échange sur la tâche qu'il annonçait (noter au journal de classe le sujet de la leçon), il peut soit ignorer la remarque de l'élève, soit réagir sur celle-ci en l'évaluant. Cette évaluation peut être négative ou positive selon le rôle que l'enseignant s'est assigné dans l'échange ou selon le rôle qu'il voudra assigner à l'élève.

À savoir

1. A l'origine, la cohérence.

Depuis les années septante, date de la publication des maximes conversationnelles de Grice, les conversations font l'objet de descriptions de plus en plus fines. L'analyse des conversations et les recherches sur le français parlé ont mis au premier plan les interactions verbales et les principes qui président à leur structuration. Comment un énoncé s'enchaîne-t-il au suivant ? Qu'est-ce qui détermine une prise de parole ? Quelles sont les règles qui construisent un échange conversationnel ?

La *cohésion* apparaît essentielle aux linguistes : une conversation se présente comme un ensemble d'interventions **en relation** les unes par rapport aux autres.

Ainsi, l'échange suivant, même s'il est fortement ritualisé, comporte un certain degré de dépendance conditionnelle.

P1- (*à un élève qui savoure son sandwich en classe*) Bon appétit.

E1- Merci.

Au contraire, ce second échange apparaîtra comme bizarre :

P1- (*à un élève qui savoure son sandwich avec force mastication*) Bon appétit.

E1- Pas de quoi.

P1- Merci.

Dans le premier exemple, l'intervention de P1 contraint la réaction de E1, tandis que dans le second échange, la réaction de E1 transgresse le système d'attente produit par l'énoncé « Bon appétit » de P1.

L'**intervention** est la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier. Cette contribution peut être verbale ou non verbale.³

Elle ne se confond pas avec le tour de parole qui l'englobe. L'échange conversationnel qui suit comporte trois tours de parole et quatre interventions, dont une intervention gestuelle.

P1- Cédric, apporte-moi ton journal de classe. *Intervention1*

E1- (*Jette violemment son journal de classe sur le banc*).*I2*

P1- On se calme. *I3* Va prendre l'air une minute. *I4*

Si l'on s'attache à chaque intervention, l'on s'aperçoit que celles-ci entretiennent des relations différentes dans la chaîne des énoncés. Les linguistes distinguent trois types d'interventions :

³ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, T.1, Paris, Armand Colin, « Linguistique », p.225 et s. Dans une formulation synthétique, voir aussi KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*, Paris, Seuil, coll. « Mémo », n°25, p.37.

L'intervention initiative débute un échange et appelle une réaction.

L'intervention réactive répond à la sollicitation d'une première intervention.

L'intervention évaluative a pour fonction de fournir l'accusé de réception de l'intervention réactive.

La succession d'au moins deux interventions constitue la cohésion interne de l'échange.

2. Les interactions et l'apprentissage.

Depuis que la pédagogie place l'élève au centre de l'apprentissage, l'interaction est reine dans les pratiques professionnelles de référence. Les recherches en didactique (toutes disciplines confondues) ont trouvé dans les analyses conversationnelles des outils bien commodes pour décrire les effets des échanges verbaux sur l'apprentissage.

Quelques revues ont consacré des numéros spéciaux à l'interaction et plus particulièrement à l'argumentation⁴. Comment argumenter en interaction ? Comment conduire une discussion pour permettre l'appropriation par l'élève de postures de recherche, d'une capacité de raisonnement transférable à toutes les situations d'apprentissage ?

⁴ Le n°22 de la revue *Recherches* (1995), le n°113 du *Français aujourd'hui* (1996), les collectifs dirigés par Frédéric FRANÇOIS, F. (1990). *La communication inégale : heurs et malheurs*, Delachaux et Niestlé ; HALTÉ, J.-F. (1993). *Interactions*, Actualité de la recherche et enjeux didactiques, Centre d'analyses syntaxiques, Metz.

Analysons le phénomène

CONTEXTE : Le corpus à analyser est extrait sur un cours de physique. L'échange s'ouvre sur la rédaction du journal de classe. Il s'agit pour l'enseignante d'annoncer le programme de la séance et de consigner par écrit des objectifs, des contenus, des références au manuel. Les élèves viennent de cours divers. Les uns sont déjà bien concentrés, d'autres sont fatigués par l'interrogation du cours précédent, d'autres encore sont préoccupés de ce qu'il feront tout à l'heure à la sortie des cours. Chacun doit s'installer dans un nouveau rythme. Aussi la première tâche de l'enseignante est de répondre aux multiples demandes de précision et d'assurer le suivi de ce qui a été commencé la semaine précédente (notamment le visionnage d'un document vidéo). Vient ensuite une explicitation des savoirs. Afin de préparer l'expérimentation, la démarche consiste à convoquer l'expérience personnelle des élèves pour cerner au plus près un fait scientifique : l'électrostatique.

- *Visionnez une première fois le document. L'extrait de cette fiche est indexé « Fiche 6 » sur votre cédérom.*
- *Prenez connaissance des consignes ci-dessous et visionnez une seconde fois le document en vous aidant de la transcription.*

Combien de séquences identifiez-vous ?

Repérez les termes qui initient une séquence et ceux qui la closent.

Prélevez trois ou quatre tours de parole⁵ dans chacune des séquences et analysez l'enchaînement des énoncés. La réaction porte-t-elle toujours sur l'intervention qui la précède strictement ? Comment justifier ces différences selon les séquences ?

Identifiez les termes utilisés par l'enseignante pour évaluer les interventions de ses élèves.

Identifiez les réactions qui portent sur une information et celles qui commentent l'énonciation.

Document Fiche 6

P	le point trois expérience / vous remettrez confer livre page je n' sais pas quoi hein // euh: / douze
E 1	madame le point deux c'était quoi ?
P	quoi ?
E 1	le point deux c'est quoi ?
P	euh: analyse d'une vidéo c'était la magie du climat la foudre / et là-dedans vous avez vos notes personnelles et puis nous retrouverons / les
E 2	mais madame on n' a pas - terminé
P	les devoirs -
E 2	on n' a pas terminé xxx

⁵ Chaque prise de parole détermine un tour de parole.

- P** ah oui |- c' était <Ex> madame -| promis ça mais je ne comptais pas commencer aujourd'hui avec ça // xxx les dernières minutes / vous pouvez me rappeler / oui
- E 3** confer livre page combien ?
- P** je ne te comprends pas |- je voudrais <Ex> con/ -| bien que le niveau sonore soit à zéro
- E 4** mais madame // il reste combien de temps
- P** attends j' achève avec David
- E 3** dis euh c' est con/ cfr livre euh page combien que vous avez
- P** oui douze
- E 3** ah ok
- P** oui // à toi euh Grégoire
- E 4** il reste combien de temps en vidéo
- P** pas beaucoup euh / on était loin c' était globalement la fin il reste moins de cinq minutes à mon avis / toi euh:
- E 4** ah oui c' est xxx
- P** allez aide-moi avec ton prénom
- E 5** Edwin
- P** Edwin / tu n'as pas vu les dernières / c'est c'est peu hein // c'est deux trois minutes / oui // voilà // confer exp/ expérience pour maintenant confer livre / on remettra les notes en ordre // si quelqu' un veut bien / faire le scribe avec moi / xx un assistant qui note simplement / l' objet / de ce qu' on va faire
- Ex** (silence)
- P** toi (*P se déplace au fond de la classe*) vous venez
- Ex** (silence)
- P** alors qu'est-ce que j' fais avec mon livre (*silence P se déplace dans la classe*)
Ça se fait que vous n'avez pas encore beaucoup l'entraînement gravitation on n' a pas fait de manip // et puis // et ben allez alors hein celui-ci se retourne comme ça
- Ex** (*ils changent de place pour se tourner vers le fond de la classe où se trouve P*)(brouhaha)
- P** voilà ceux qui ne voient pas // se mettent pour voir / bien on démarre donc de l'électrostatique / vous n'êtes plus tout à fait vierges maintenant avec tout ce qu'on a fait ici / euh l'histoire de l'avion et l'histoire de la foudre / donc on ne démarre pas tout-à-fait à zéro / mais si je vous dis vous pouvez plus me parler du problème de l'avion vous ne pouvez plus parler du problème de la foudre et je vous redemande électrostatique qu'est-ce que ça signifie pour vous // où est-ce que dans votre vécu quotidien à vous / vous avez entendu parler d'électrostatique ?
- E 6** voiture

- P** voiture allez moi j' ai fait un gros effort pour faire une phrase entière donc vous pouvez tous hein
- E 6** en voiture i-y-a de l' électrostatique
- P** quand ? quand est-ce que tu te rends compte de ça ?
- E 6** quand on met sa main sur la portière quand on sort de la voiture
- P** quand ? tout le temps // ce |- matin ce matin en roulant
- E 7** (xxx) -| quand on a roulé beaucoup quoi
- P** mais moi j'avais roulé beaucoup ce matin et je n'ai pas senti la décharge alors que j'y suis très sensible pourquoi ?
- E 8** parce que c' est mouillé
- P** parce qu' i pleuvait ce matin / donc il faut qu'il fasse sec euh l'été l'hiver // l'été ?
- E 9** l'été |- (xxx)
- P** sûrement -| l'hiver ?
- E 9** pourquoi pas ?
- P** quand il fait grand froid oui moi je vous dis quand il fait grand froid et qu'il fait sec l'hiver on a ce ce cette décharge d'ailleurs qu/ vous avez le gadget qui est là derrière les voitures derrière certaines voitures
- E 10** ouais (xxx)

Commentaire sur l'extrait

Si l'on considère les petits mots comme « voilà » ou « bien », par lesquels l'enseignante marque les fins de séquences, on peut identifier quatre unités. La première porte sur la réalisation du journal de classe et s'étend jusqu'au premier « voilà ». La deuxième s'étend jusqu'au deuxième « voilà » et donne des indications de régie pour la mise en activité. La troisième qui s'apparente plutôt à une parenthèse s'étend du « bien on démarre donc de l'électrostatique » jusqu'à « et je vous redemande électrostatique »; elle prépare le travail de recherche qui va suivre par une contextualisation. La dernière se clôt avec le « ouais » de E10 et constitue une première approche des paramètres qui déterminent l'électrostatique.

Le début de l'échange semble fort décousu. L'enseignante doit faire face à des questions qui manifestent que certains élèves n'ont pas entendu les références. D'autres élèves rappellent à l'enseignante ce qui n'a pas été terminé au cours précédent. Chacun intervient comme si on avait besoin de ces petites interventions pour ajuster son rythme. Les questions fusent, les réponses aussi, certaines sont décalées. L'échange semble chaotique, mais il n'en est rien. L'enseignante reste garante de la parole et profite de la transition pour distribuer les rôles. Il n'y a pas encore construction des savoirs, mais construction des rôles. Et cela est rendu possible parce que l'enseignante crée un espace, un moment où chacun pourra éprouver les termes du contrat communicationnel. De nombreuses interventions comme « je ne te comprends pas » ou « attends j'achève avec David » n'apportent aucune information pour le cours de science. En effet, puisqu'elles portent sur l'énonciation (la réception des énoncés), ces interventions semblent différer le moment du travail.

Par contraste, l'enchaînement des énoncés de la dernière séquence est d'une grande cohérence. Chaque énoncé détermine le suivant et la construction de l'objet est évidente. L'enseignante sait où elle va. Et les élèves savent où l'enseignante va. Il s'agit moins d'échanger des questions et des réponses que de construire une argumentation. Certes, une information est apportée, mais c'est davantage sur la qualité de l'énonciation que porte le jeu. Tout se passe comme si l'enseignante et les élèves mettaient tout en œuvre pour favoriser l'entente réciproque.

Examinons de plus près l'échange. La réaction évaluative de l'enseignante à la réponse « voiture » concerne à nouveau le contrat communicationnel qui veut qu'une information soit complète. Toutes les interventions de l'enseignante qui suivront porteront sur cette exigence de complétude. L'enseignante traque dans les réponses de l'élève et l'expérience qui se profile derrière ces réponses, les paramètres qui interviennent dans le phénomène de l'électrostatique.

Lorsqu'elle pose les deux termes de l'alternative « l'été l'hiver », l'enseignante appelle moins un contenu qu'un mode de raisonnement particulier qui consiste à rendre paramétrable tout ce qui peut l'être. Les saisons, jusqu'à preuve du contraire, pourraient intervenir dans la mesure de l'électrostatique. La longue réponse de l'enseignante « quand il fait grand froid oui moi je vous dis (...) » neutralise l'alternative.

Dans cet échange, le dialogue a-t-il permis de construire un savoir ? La structure de l'échange montre que la visée de l'enseignante est moins d'apporter une information concernant un fait scientifique que de construire une argumentation heuristique afin d'établir une vérité. L'ambition n'est pas mince et, constamment, l'inertie des uns conduit l'enseignante à revoir à la baisse ses exigences. Ainsi, le contrat de complétude annoncé au début de la séquence « voiture allez moi j' ai fait un gros effort pour faire une phrase entière » n'est pas confirmé lorsque l'enseignante réagit par une longue réponse au paramètre des saisons.

Exerçons-nous

1. Vérifions que vous pouvez distinguer les différents types d'interventions

- *Lisez attentivement les énoncés ci-dessous et les propositions de réponses.*

Répondez d'abord, puis comparez vos réponses avec le corrigé.

1. « OK Juliette. Maintenant qu'il y a un peu moins de bruit, c'est à toi. On n'a pas bien entendu ce que tu cherchais à dire. » Cette intervention de l'enseignant comporte une réaction évaluative et une intervention initiative d'un nouvel échange.
2. « Ferme-la. T'es juste bon à vendre des tapis sur les marchés de Bruxelles. » L'énoncé est une intervention évaluative qui relance l'échange.
3. « Je ne suis pas du tout d'accord avec ce que tu dis. En Belgique, on ne peut pas faire justice soi-même. » Cette intervention comporte une intervention évaluative et une intervention initiative qui ouvre l'échange, tout en maintenant aux protagonistes le droit à la parole.
4. « Benjamin, viens un peu donner un coup de main à celui-ci. Il a du mal avec la fraiseuse. Gaffe aux cheveux, hein. Ça tourne vite ces machines-là ! » Cette interpellation comprend une réaction évaluative positive pour Benjamin et deux interventions initiatives.

L'énoncé 1 est vrai et comporte bien une intervention réactive (« OK, Juliette ») et initiative (« c'est à toi »). 3 et 5 sont vrais aussi. Les interventions initiatives ouvrent l'échange en 3 par une assertion générale non contestable et en 5 par une injonction adoucie. La mise en garde en 5 initie une nouvelle thématique relative à la sécurité (« On peut s'attendre à ce que Benjamin se noue les cheveux »). Le fait de présenter l'injonction comme une aide à un condisciple qui a des difficultés amène une évaluation positive de l'élève, interpellé pour son expertise.

2. Ils interviennent, je réagis

Qu'une intervention porte sur une information ou sur une énonciation, elle n'en détermine pas moins la qualité d'un apprentissage. Si l'on veut laisser aux productions verbales le pouvoir de forger un savoir ou un savoir-faire, il faut être attentif à ces énoncés qui paraîtront anodins ou provocateurs, circonstanciés ou incongrus, insipides ou graves. Ces énoncés, bien souvent, comportent un degré de cohérence qui échappe à la visée de l'enseignant. Pourtant, ceux-ci structurent les échanges. Leur écoute permet aux identités de prendre un rôle et aux individus de prendre une part active dans l'exercice de la parole.

- *Prenez connaissance des énoncés ci-dessous. Tous ces énoncés sont adressés par l'élève au professeur.*

Imaginez des interventions évaluatives (soit positives, soit négatives) pour chacun d'eux. Cette intervention peut aussi initier un nouvel échange comme si l'énoncé n'avait pas été entendu.

Si vous travaillez en groupe, évaluez les effets des interventions que vous aurez imaginées sur l'attention de la classe dans un contexte que vous préciserez. Avec tel type de classe et tel type d'élève, si je réponde par tel énoncé, il risque de se passer ceci, etc.

1. C'est le Christian, M'sieur, l'a sa crise. Ça lui sort de partout.
.....
2. Si on faisait cours dehors, il fait si beau.
.....
3. Pas envie de travailler aujourd'hui, fatigué.
.....
4. Puisque vous me demandez mon avis, je vous le donne : c'est nul.
.....
5. Maman m'a fait un mot, avec mes boutons, il vaut mieux que j'aïlle pas à la gym.
.....
6. Génial, on pourrait continuer là-dessus. Demain, vous n'avez rien prévu ?
.....
7. Mmmm ! Madame ou mademoiselle ?
.....
8. Eh ma feuille, ramasse !
.....
9. Je ne viendrai pas à la compé, demain. Mon frère brûle ses culottes.
.....
10. M'dame, vous avez mis deux « n » à Wallonie !
.....

3. Une étude de cas : le passage en douceur

Des études de cas permettent l'exposé de problèmes complexes parce qu'ils mettent en jeu des ordres parfois contradictoires : ordre du savoir, du savoir-faire, du savoir-être. Ils ne comportent pas de bonnes ou de mauvaises solutions, mais réclament de la part de l'enseignant une décision, un choix d'arbitrage, fondé sur une évaluation du contexte, un pronostic d'évolution.

- *Prenez connaissance du dialogue ci-dessous⁶. Il se déroule le lundi matin dans la cour de récréation d'un collège de Lille. Le professeur lance le premier « bonjour » à un groupe d'élèves réputés « difficiles » ou selon la formule de Séverine Suffys « en difficultés ».*

Analysez l'enchaînement des tours de parole. Comment les interlocuteurs délimitent-ils les territoires individuels ?

A partir des interventions de l'enseignante, examinez la fonction du dialogue. Comment s'y prend-elle pour assurer la transition du week-end au lundi ?

l'enseignante	bonjour
l'élève 1	au revoir
l'élève 2	vous pouviez pas rester chez vous
l'élève 3	vous êtes jamais malade/ vous
l'élève 4	on veut dormir
l'enseignante(sourire)	c' est vrai // vous êtes fatigués // le week-end a été difficile // c' est dur le lundi matin / pour moi aussi vous savez mais moi je suis payée
l'élève 5	ah ça c' est vrai
l'élève 1	quand est-ce qu' on sera payé nous pour venir à l'école et quand est-ce qu'ils mettront des ascenseurs pour les élèves ?
l'élève 2	t'es fou toi des ascenseurs // t'es pas un vieux
l'élève 3	c'est pas vrai m'dame // qu'on est fatigué c' est mieux de venir au collège que d'aller en stage / c' est cool ici
l'élève 5	je me suis pas couchée du tout de la nuit de samedi à dimanche // alors je suis un peu dans le gaz // mais c' était bien // alors ça va aller

⁶ La situation est rapportée par SUFFYS, S. (1995) dans un article « Le partage des mots: parler en terrain connu et défricher des terrains d'entente », dans *Recherches*, n°22, pp.59-83.

Pour en savoir plus

Recherches, n°22, 1995.

Le numéro de la revue est consacré aux interactions et aux effets de celles-ci sur l'apprentissage. Il comporte des analyses, des témoignages d'enseignants, des extraits d'échanges entre élèves à propos de tels enseignants. Pour le sujet de cette fiche, nous recommandons l'article de Séverine SUFFYS, *Le partage des mots: parler en terrain connu et défricher des terrains d'entente*. Il raconte le parcours d'une activité de lecture-écriture, ponctué de réflexions et de conseils. Le ton n'est jamais jargonnant; cette parole de prof est efficace et se construit sur une lecture a posteriori d'un flux de parole immédiat et « multiforme ».

Langue française, n°91, 1996.

Sous la houlette de Claudine GARCIA-DEBANC, ce numéro se structure autour de l'analyse de pratiques de classe. Comment argumente-t-on dans les classes aujourd'hui ? Quels effets attendre des gestions des interactions en sciences, en étude du milieu ? Ces questions sont abordées par le biais d'analyses minutieuses qui raviront le lecteur un peu initié aux notions de la linguistique conversationnelle. L'article de Claudine GARCIA-DEBANC propose une comparaison entre deux modes d'argumentation : le raisonnement heuristique d'un cours de science et l'échange de points de vue sur un livre lu chez soi pour le cours de français. La comparaison est d'une belle pertinence pour le lecteur attentif aux compétences transversales.