



HAL
open science

**La conversation didactique, instrument et source
d'altérité: approche pragmatique de la proximité
socio-cognitive des interlocuteurs en séance de langage à
l'école maternelle**

Gilles Spigolon

► **To cite this version:**

Gilles Spigolon. La conversation didactique, instrument et source d'altérité: approche pragmatique de la proximité socio-cognitive des interlocuteurs en séance de langage à l'école maternelle. Psychologie. Université Nancy 2, 2001. Français. NNT: 2001NAN21027 . tel-01776504

HAL Id: tel-01776504

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776504v1>

Submitted on 24 Apr 2018

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Université de Nancy 2

U.F.R. Connaissance de l'Homme

Laboratoire de Psychologie de l'Interaction – Groupe de Recherche sur les Communications

**La conversation didactique,
instrument et source d'altérité**

Approche pragmatique de la proximité socio-cognitive
des interlocuteurs en séance de langage
à l'école maternelle

REPRODUCTION INTERDITE

Thèse

Présentée et soutenue publiquement le

12 décembre 2001

Pour l'obtention du

Doctorat de l'Université de Nancy 2

Discipline : Psychologie

par

Gilles SPIGOLON

Directeur de thèse :

Alain TROGNON, Professeur des Universités, Nancy .

Membres du jury :

Josie BERNICOT, Professeur des Universités, Poitiers.

Agnès FLORIN, Professeur des Universités, Nantes.

Michèle GUIDETTI, Maître de Conférences, habilitée à diriger des
recherches , Poitiers.

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidé, guidé ou entouré au cours cette réflexion.

Les enseignants et les enfants qui se sont rendus disponibles pour ma recherche,

Daniel Brixhe, Francis Scherer et Antoinette Specogna pour leur soutien amical et leur relecture critique,

Valérie Saint-Dizier De Almeida, James De Almeida et Michel Musiol pour leur disponibilité à l'échange,

Nicole Dubois, Amédée Pedon et Katia Kostulski pour leurs conseils méthodologiques,

Sandrine Laurain pour son aide.

Mes remerciements s'adressent en particulier à Alain Trognon, pour sa disponibilité , ses conseils et son enseignement invitant à une activité de recherche sérieuse , éveillée et critique.

Enfin, ma reconnaissance va à Sylvie pour ses encouragements constants et à Elsa pour sa patience éprouvée.

« Je n'ai rien à dire. Tu voulais m'entendre parler, tu en avais besoin. C'est seulement lorsqu'on nous parle que nous existons. Le regard n'a pas ce pouvoir.

Le regard traverse et se perd dans des lointains, à même le corps regardé. Le regard, ni le toucher ne peuvent pas vraiment être adressés. Je te regardais, je te touchais, ce n'était rien, tu n'existais pas, il fallait que je te parle.

Il fallait donc que je parle afin de te parler, et afin que tu existes. »

Jean-Luc Nancy.*

*NANCY, J.L (1991). *Le poids d'une pensée*. Grenoble : PUG - Le griffon d'Argile.

Cette citation est extraite du texte « Il dit » (125-126) qui, en 1983, a fait l'objet d'un spectacle créé par la Maison de la Culture de Grenoble. Les lectures ont été effectuées par enfants et réalisé par le Théâtre Tsai sous le titre : Celui qui ne parle pas.

Sommaire

Sommaire	3
Index des tableaux	7
Index des figures	9
Introduction	10
CHAPITRE 1 : Intercompréhension en conversation	17
1. Approche ethnographique des conversations dans le cadre scolaire	18
1.1. Fondements de la sociologie interactionniste	19
1.2. La compétence d'usage ou compétence pragmatique	28
1.3. De la synchronie interactionnelle à la synchronie conversationnelle	34
2. Proximité cognitive et mutualité des environnements cognitifs	45
2.1. La théorie de la pertinence	45
2.2. L'ajustement mutuel des représentations	50
2.3. Proximité cognitive et orientation argumentative	55
3. La satisfaction interlocutoire, indice de proximité socio-cognitive	61
3.1. La version monologique de la théorie des actes de langage : la logique illocutoire	62
3.1.1. Les actes illocutoires	62
3.1.2. La double valeur sémantique d'un acte de langage.	65
3.2. La logique interlocutoire	67

3.2.1.	Une vérité co-construite et plus humaine	68
3.2.2.	L'inter-compréhension au risque du malentendu	72
3.2.3.	La satisfaction interlocutoire, indice de proximité socio-cognitive	77

CHAPITRE 2 : La conversation didactique, instrument et source d'altérité 83

1. Ontogénèses de l'acquisition du langage 84

1.1.	La position innéiste	84
1.2.	La position béhavioriste	86
1.3.	La position cognitiviste	87
1.4.	Le point de vue interactionniste	90

2. Du développement du langage à celui de la conversation 98

2.1.	La place du langage dans le développement de l'enfant	98
2.1.1.	PIAGET : un outil du développement intellectuel	99
2.1.2.	WALLON : la construction du milieu symbolique	100
2.1.3.	VYGOTSKY : l'interface humaine milieu-activité	101
2.1.4.	BRUNER : un savoir-faire et un savoir-être contextualisé	104
2.2.	Aspects ontogénétiques de la communication	108
2.2.1.	Les premiers pas dans l'interaction	108
2.2.2.	De l'interaction à la conversation	113

3. L'étude des performances socio-cognitives en milieu scolaire 119

3.1.	Différences langagières et cadre explicatif	120
3.1.1.	Les différences	120
3.1.2.	Le cadre explicatif	123
3.2.	Approche performative des différences langagières	128
3.2.1.	La situation ou sa lecture ?	130
3.2.2.	Des performances socio-cognitives aux processus interprétatifs	136

4. L'étude des séances de langage à l'école maternelle 145

4.1.	Radiographie	145
4.1.1.	Evolution des orientations ministérielles	145
4.1.2.	Réalité pédagogique	149
4.1.3.	Caractéristiques interactionnelles	151

4.1.4.	Participation des enfants et positions discursives	154
4.2.	Construction d'un cadre d'étude pragmatique	159
4.2.1.	Éléments de définition	159
4.2.2.	Grille d'analyse	162
4.2.2.1.	Analyse des positions sociales	163
4.2.2.2.	Analyse du partage des objets cognitifs	165
4.2.2.3.	Synthèse de la séquence	166

CHAPITRE 3 : Méthodologie et résultats de la recherche 169

1. Cadre méthodologique 170

1.1.	Question initiale	171
1.2.	Recueil des données	173
1.3.	Hypothèse générale et identification des variables	176
1.4.	Format d'interaction et segmentation du corpus	189
1.5.	Les trois focales d'analyse	196

2. Analyse des résultats 205

2.1.	La proximité socio-cognitive dans le modèle d'analyse interlocutoire	207
2.1.1.	Tableau récapitulatif des résultats	208
2.1.2.	Sexe de l'enfant	209
2.1.3.	La catégorie socioprofessionnelle des parents de l'enfant	210
2.1.4.	L'âge de l'enfant	211
2.1.5.	Interprétation des résultats	213
2.2.	Les composantes de la divergence interlocutoire	215
2.2.1.	Tableau récapitulatif des résultats	218
2.2.2.	Liaisons significatives	219
2.2.3.	Liaisons non significatives	220
2.2.4.	Interprétation des résultats	222
2.3.	La proximité cognitive dans le modèle d'analyse discursif	226
2.3.1.	Tableau récapitulatif des résultats	227
2.3.2.	L'âge et la première langue de l'enfant	227
2.3.3.	Analyse des liaisons non significatives	230
2.3.4.	Interprétation des résultats	232

2.4. Convergence interne et externe des modèles d'analyse interlocutoire et discursif	234
2.4.1. Tableau récapitulatif des résultats	234
2.4.2. Modèle interlocutoire	236
2.4.3. Modèle discursif	237
2.4.4. Convergence externe	238
Conclusion générale	241
Bibliographie	258

Index des tableaux

T 1 - Niveaux fonctionnels et mnémoniques des modules dans la théorie de FODOR	46
T 2 - Variation de l'effort cognitif et des effets contextuels en fonction du degré de pertinence de l'énoncé	48
T 3 - Variation de la relation argumentative et des indicateurs pragmatiques discursifs en fonction des modalités de la proximité cognitive .	58
T 4 - Variation des indicateurs pragmatiques interlocutoires en fonction des modalités de la proximité socio-cognitive.	80
T 5 - Pourcentage moyen d'enfants ne prenant pas la parole en séance de langage. (D'après FLORIN et Al, 1985)	156
T 6 - Pourcentage moyen d'enfants n'ayant pas émis au moins trois énoncés au cours de trois séances de langage. (D'après FLORIN et Al, 1985)	156
T 7 - Variation et nature des indicateurs discursif en fonction de la qualité du recouvrement des environnements cognitifs	163
T 8 - Analyse des positions sociales des interlocuteurs	164
T 9 - Analyse du partage de objets cognitifs par les interlocuteurs	165
T 10 - Synthèse des positions sociales et des objets cognitifs partagés par les interlocuteurs.	167
T 11 - Traduction interlocutoire de la qualité du partage des représentations sur des objets cognitifs et/ou sociaux en fonction du niveau de difficulté d'ajustement	177
T 12 - Variation de la relation argumentative et des indicateurs pragmatiques discursifs en fonction des modalités de la proximité cognitive .(rappel)	180
T 13 - Variation des indicateurs pragmatiques interlocutoires en fonction des modalités de la proximité socio-cognitive (rappel)	181
T 14 - Nombre et nature des indices pragmatiques en fonction du modèle d 'analyse et de l'interlocuteur pour la séquence 1.	201
T 15 - Nature et proportion des indices pragmatiques par modèle et par focale d'analyse pour la séquence 1	202
T 16 - Identification des variables quantitatives étudiées en fonction du modèle et de la focale d'analyse	206
T 17 - Résultats des tests non-paramétriques de Mann-Whitney (V13,V15,V16,V17,V22 ₍₂₎) et de Kruskal-Wallis (V22) pour le modèle interlocutoire	208
T 18 - Effectif et moyenne des variables interlocutoires en fonction du sexe de l'enfant	209
T 19 - Effectif et moyenne des variables interlocutoires pour V16	210
T 20 - Moyennes et effectifs des variables interlocutoires pour V22	212
T 21 - Moyennes et effectifs des variables interlocutoires pour V15	212

T 22 - Identification des variables quantitatives étudiées en fonction de la focale d'analyse dans l'étude de la divergence interlocutoire _____	217
T 23 - Résultats aux tests non-paramétriques de Mann-Whitney (V13,V15,V16,V17, V40) et de Kruskal-Wallis (V22) pour l'étude de la divergence interlocutoire. _____	218
T 24 - Divergence interlocutoire moyenne en pourcentage par modalité _____	219
T 25 - Profil interlocutoire divergent en fonction de la focale d'analyse _____	222
T 26 - Profil interlocutoire divergent en fonction du sexe de l'enfant _____	225
T 27 - Résultats aux tests non-paramétriques de Mann-Whitney (V13,V15,V16,V17, V22 ⁽²⁾) et de Kruskal-Wallis (V22) pour le modèle discursif _____	227
T 28 - Moyennes et effectifs des variables discursives pour V15 _____	228
T 29 - Moyenne et effectifs des variables discursives pour V 22 _____	229
T 30 - Effectif et moyenne des variables discursives pour V17 _____	230
T 31 - Effectif et moyenne des variables discursives pour V16 _____	231
T 32 - Effectif et moyenne des variables discursives pour V13 _____	231
T 33 - Identification des variables étudiées en fonction du modèle et de la focale d'analyse (rappel) _____	234
T 34 - Corrélations entre les variables quantitatives interlocutoires et discursives _____	235

Index des figures

Figure 1. Schéma de la relation intersubjective (D'après LACAN, 1966) _____	35
Figure 2. Schéma de l'intercompréhension de l'extrait analysé _____	40
Figure 3. Les trois focales de l'interaction. _____	81
Figure 4. Représentation structurelle typique des séances de langage analysées _____	191
Figure 5. Proportion des actes initiatifs non réussis en fonction de l'âge de l'enfant parmi les cas de divergence interlocutoire. _____	221
Figure 6. Convergence de la séquence en fonction du modèle d'analyse _____	239

Introduction

L'étude de l'acquisition du langage est devenue en quelques décennies l'objet d'un intérêt croissant et convergent de plusieurs disciplines : linguistique, psychologie du développement, psychologie de l'éducation. Cette attention croisée tient notamment à la médiation précoce opérée par le langage entre le milieu social et la réussite scolaire des enfants (ZAZZO, 1978) (FLORIN, 1991). Cette relation est au cœur de la thèse de BERNSTEIN (1975) qui postule l'existence d'un code élaboré privilégié par l'école dont les enfants de milieux populaires seraient privés.

Bien que battue en brèche depuis deux décennies par les thèses sociolinguistiques de LABOV (1976), GUMPERZ (1989) ou par certaines recherches (CIELE, 1978 par exemple), l'hypothèse du handicap socioculturel des enfants de milieux populaires a encore une audience importante auprès de différents acteurs de l'institution scolaire qui, confrontés à l'explication des différences de réussite scolaire, imputent leur existence au déficit social et culturel qui leur paraît séparer certaines familles de l'école. Or, réfutant l'existence de systèmes linguistiques de valeur différente, la communauté scientifique suppose implicitement ou explicitement l'existence de pratiques langagières singulières que le creuset social scolaire met en interaction. En cela, sans invalider toutes les hypothèses de BERNSTEIN, elle semble en tout cas donner raison à la relativité des usages du langage plutôt qu'à l'existence de codes linguistiques inégaux dans leur capacité à représenter le monde. Au demeurant, la distance trop grande de certains modèles éducatifs et des modes de communication des familles populaires avec ceux valorisés au sein de l'institution scolaire reste une hypothèse d'actualité. Quelques travaux (RONDAL, 1983 ; LAUTREY, 1980; FLORIN, 1991) plaident en sa faveur. En tout état de cause, l'évolution de ce débat scientifique a une implication

importante : toute approche des différences langagières à l'école doit se situer au niveau de l'usage du langage et non seulement du point de vue du code linguistique. Car, « ce n'est pas la maîtrise du système linguistique qui détermine la différenciation scolaire, ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas de difficultés ni de différences linguistiques, mais celles-ci n'ont pas une incidence majeure sur les apprentissages et les conduites discursives. Certes, la méconnaissance du système linguistique et des réalisations fautives (tant par rapport à la surnorme scolaire que par rapport à la norme) ne sont pas sans effet sur le jugement négatif des enseignants mais cet effet est d'autant plus négatif qu'elles co-existent le plus souvent avec des réalisations discursives qui sont elles aussi problématiques et différenciatrices » (BAUTIER, 1995 : 193).

Notre premier objectif est donc de rendre compte de l'interaction scolaire en tant que lieu d'accomplissement des différences dans les usages langagiers.

L'objet d'étude que nous privilégions est issu du champ professionnel. Confronté au silence ou au mutisme de jeunes enfants pendant des séances de langage¹, un instituteur de moyenne section maternelle essayait de comprendre. Comment faire apprendre sans converser ? Comment communiquer avec ces enfants ?

L'extrait suivant illustre le type de difficulté de communication rencontré par les interactants. Les enfants (notés M et N) sont interrogés par l'instituteur (noté I). D'autres élèves de la classe (noté D et E) leur viennent en aide spontanément.

(1) (...)

I 27 b: M. ? Tu veux dire quelque chose ? A part que Y t'embête ? Tu veux rien dire?

(silence)

I 28 : non ? Tu ne veux rien dire M. ? Est-ce que tu as toi aussi une petite sœur ou des petites sœurs ?

(silence)

I29 : tu ne sais pas ce que c'est ? Non ? T'as pas envie de parler ce matin

D 4 : elle a deux jumelles, elles vont à l'école X.

I30 : oui, D, tu as raison

E 4 : c'est Sylvie et Elsa

I31 : c'est Sylvie et Elsa, tu les connais bien E ? Oui ? C'est pas Sylvia plutôt ?

D5 : Sylvie et Elisa

I32 : et Elisa ? Ah bon, ben je les connais pas tu sais elles sont chez les petits alors je les connais pas bien. Elles s'appellent comment tes petites sœurs M ?

(silence)

I33 : t'as plus de langue, ça y est, tu sais plus parler ? (Rires) C'est pas grave et toi N, tu peux nous le dire ?

(silence)

I 34 : Non, si M ne dit rien, N ne dit rien non plus c'est normal. Non ?... Non, bon, c'est pas grave. Dans ce cas, je vais écouter les autres si vous ne voulez rien me dire, vous. Je vais peut-être... écouter... S qui voulait parler. Vas-y.

¹ Séquence pédagogique collective animée par l'instituteur et centrée sur l'apprentissage du langage.

M et N font partie de ces enfants peu bavards. Pourtant, s'il y avait des raisons au silence, nous serions tentés d'évoquer les éléments suivants. Dans cette interaction, I présuppose en I30, I31 et I32 qu'il connaît à la fois l'existence des sœurs de M (question posée à celle-ci en I28) et le nom de celles-ci (question posée à la même enfant en I32). Ces questions, qui ne visent pas l'obtention d'une information déjà possédée, ont-elle un sens pour tous les enfants ? Plus généralement, l'adulte et l'enfant ont-ils des représentations compatibles de leurs rôles conversationnels respectifs ?

Nous interrogeant avec l'enseignant sur les raisons du silence prolongé de certains enfants en séance de langage dans sa classe, nous sommes progressivement passé d'un questionnement professionnel à la première étape de cette recherche. Ainsi, constatant que beaucoup d'enfants silencieux n'étaient pas muets dans toutes les situations, nous faisons l'hypothèse que le retrait communicatif pouvait être une réponse adaptée du point de vue de l'enfant à une intercompréhension malmenée. Ainsi, pour comprendre le silence comme une réponse contextuelle, nous étions conduit, paradoxalement, à caractériser dans un premier temps les conditions de production de la parole. Pour y parvenir, il fallait nous intéresser aux enfants qui, peu ou prou, conversaient avec l'enseignant en cherchant à dégager la spécificité pragmatique de ce type d'interaction.

Dans l'extrait ci-dessus par exemple, en s'adressant à l'enfant de cette manière, l'instituteur use non pas du droit ordinaire ou « naturel » de poser des questions à un interlocuteur mais du droit « légal » lié à sa position institutionnelle d'évaluer les connaissances de son partenaire. Ce glissement discursif d'une position "naturelle" à une position institutionnelle n'est possible que si les deux interlocuteurs partagent des représentations compatibles de la situation. Ces questions dites évaluatives sont habituelles dans les conversations scolaires. Elles sont même caractéristiques du jeu de langage tutoriel et didactique si nous nous référons à la définition proposée par CARTRON et WINNYKAMMEN (1995). Selon ces auteurs, c'est une situation interpersonnelle, souvent dyadique, où se manifeste une dissymétrie de compétence, un enrôlement effectif des interactants sur des objectifs

complémentaires. L'un souhaite apprendre et l'autre fait apprendre. Lorsque les rôles des conversants sont complémentaires et hiérarchiques (du type maître-élève), l'interaction est dite didactique. Lorsque, au contraire, les conversants collaborent à la résolution d'une tâche dans le cadre d'une relation complémentaire et sans rapport hiérarchique, l'interaction se définit comme a-didactique.

Au regard de l'extrait précédent, nous sommes tentés de classer les séances de langage parmi les interactions didactiques. Or, si l'on peut faire l'hypothèse que les représentations de l'instituteur sont compatibles avec cette définition de l'interaction, qu'en est-il de celle d'enfants différents par leur histoire ou leur culture ? Certains enfants semblent plus à l'aise pendant ces moments pédagogiques. Le déroulement de la conversation semble alors « sur des rails » et l'élève « rend alors hommage » à la place que lui offre l'instituteur. D'autres enfants rencontrent des difficultés qui se traduisent dans la forme et le contenu des échanges. Peut-on mesurer la hauteur des difficultés rencontrées par les interactants ? Comment comprendre ces différences interindividuelles ? Est-il possible de rendre compte de leur accomplissement conversationnel ?

La question du pourquoi croise à cet instant inévitablement celle du comment.

En premier lieu, pour proposer des pistes explicatives aux difficultés de certains élèves, il nous faut avoir recours à des modèles d'analyse dont les présupposés théoriques envisagent la conversation comme un lieu de d'accomplissement de différences de représentations sur les objets cognitifs de connaissances échangés d'une part, et, d'autre part, sur l'appréciation conversationnelle des rôles ou des positions sociales de chacun. Cette entreprise nous oblige à adopter un point de vue nécessairement interactionniste.

En second lieu, ces outils doivent nous permettre de vérifier si nous observons, chez ceux qui investissent ce jeu de langage, des variations dans l'accomplissement de cette partition commune avec l'instituteur. Pour y parvenir, il convient de distinguer ce que les interlocuteurs partagent et ne partagent pas, non seulement du point de vue des connaissances au sens scolaire du terme mais également du point de vue des positions sociales investies par les uns et les autres. En somme, nos modèles d'analyse doivent essayer de représenter le point de vue propre à chaque conversant mais également ce qu'il y a de commun à ces points de vue. *Notre second objectif est donc de rendre compte de l'interaction à l'école comme lieu d'accomplissement de l'intersubjectivité, c'est-à-dire d'un espace de*

communication ordinaire où les interlocuteurs sont à la fois sujets et objets de leur parole.

Par ailleurs, une séance de langage peut être considérée comme une forme particulière de conversation. Son originalité tient également à la rencontre entre un pédagogue « missionné » sur l'apprentissage des formes de la conversation scolaire et des enfants qui, pour la plupart, sont des apprentis-conversants. Depuis les premières interactions du nourrisson avec son entourage aux conversations scolaires, l'enfant développe progressivement un savoir-faire pragmatique basé sur l'expérience de rencontres intersubjectives. Or, quelle que soit la couleur sociale et culturelle de ces interactions et leur degré de convergence avec le jeu conversationnel proposé dans le cadre scolaire, les enfants ne sont pas fonctionnellement assimilables à des conversants adultes. Depuis leur naissance en tant qu'« être communicant »² et bien avant d'entrer dans la parole, ils construisent peu à peu dans la relation à l'autre de nouvelles compétences de sorte que le passage de la communication prélinguistique à la conversation s'effectue sans discontinuité (GARITTE, 1998). Dans notre étude, le développement du langage et de la conversation seront considérés dans une perspective socio-génétique que nous aurons l'occasion de préciser davantage. Nos deux derniers objectifs semblent donc liés. *Il s'agit d'investir l'étude de ce type d'interaction comme un lieu de développement des compétences et d'expression de l'expérience conversationnelle.*

Ce contexte de recherche, charpenté par ces différents objectifs nous amène à soutenir la thèse suivante :

les séances de langage peuvent être considérées comme un lieu de collaboration social et cognitif entre enseignant et enfants. La qualité de cette collaboration dépend notamment du degré de partage de leurs représentations. Ce partage peut être apprécié grâce à un certain nombre d'indicateurs pragmatiques intersubjectifs. Il varie en fonction de l'identité sociale et de l'expérience conversationnelle des interlocuteurs.

² Nous empruntons l'expression à GHIGLIONE (1986).

Neuf parties regroupées en trois grands chapitres nous permettrons d'exposer cette thèse.

Le chapitre 1 « *Incompréhension en conversation* » expose les principaux concepts et les fondements théoriques des outils d'analyse de notre étude. Il comporte trois parties. La partie 1 examine l'intérêt et les limites de l'ethnographie de la communication pour l'étude des différences langagières en milieu scolaire à travers les notions de compétence pragmatique et de synchronie interactionnelle. Dans la seconde partie, nous décrivons l'intercompréhension des interlocuteurs dans le cadre de la théorie de la pertinence (SPERBER et WILSON, 1989). Ceci nous permet de caractériser la variable expliquée de notre recherche et de proposer un premier outil d'analyse dit « discursif ». La partie 3 présente les principaux concepts de la théorie des actes de langage (SEARLE et VANDERVEKEN (1985). La version dialogique (TROGNON, 1991, 1993, 1999) (TROGNON et BRASSAC, 1992) de cette théorie, la logique interlocutoire, nous permet de proposer un second outil d'analyse dit « interlocutoire » plus adapté à notre objectif de recherche.

Le chapitre 2, « *la conversation scolaire, instrument et source d'altérité* », s'organise autour de quatre parties. Notre intention est de contribuer à la définition d'un cadre pragmatique opérationnel pour l'étude des séances de langage. Pour y parvenir, la partie 1 situe l'orientation de notre étude parmi les différents courants de l'acquisition du langage en psychologie du développement. La seconde partie précise notre point de vue interactionniste en examinant d'une part, la place du langage dans le développement de l'enfant et, d'autre part, certains aspects ontogénétiques de la conversation. La partie 3 aborde la définition d'une approche performative des différences langagières dans le cadre scolaire. La dernière partie précise à la fois les caractéristiques de notre objet d'étude et le cadre d'étude pragmatique retenu pour l'analyse. Celui-ci fait l'objet d'une présentation concrète à partir de l'analyse d'une séquence.

Le chapitre 3, constitué de deux parties, précise le cadre méthodologique de notre recherche et expose ses principaux résultats. La partie 1 montre la construction de notre hypothèse à partir d'une démarche ethnographique, précise les objets et les différentes variables retenues comme pertinentes pour l'analyse. Elle est également l'occasion de définir précisément les trois points de vue (ou focales) qui

permettent de préciser l'analyse des séquences. La partie 2 procède à l'examen des résultats et à leur interprétation à partir du traitement statistique des données. Nous procédons à un exposé par modèle d'analyse (interlocutoire versus discursif) et, enfin, à une analyse de leur convergence interne et externe.

La conclusion générale se propose, à partir de la discussion de certains résultats, d'alimenter quelques pistes de réflexion de nature plus épistémologique. Nous examinons notamment l'intérêt d'une théorie de la « conversation » pour différentes disciplines de la psychologie.

Chapitre 1

Intercompréhension en conversation

L'intercompréhension des interlocuteurs dans les interactions de tutelles se présente comme une des conditions nécessaires de la réussite d'un transfert de connaissances entre un novice apprenant et un tuteur expert. Selon VIGOTSKY (1985), l'objet de la communication se traduit par une différence de but communicatif : celui de l'expert de faire faire ou de faire dire, celui du novice de faire ou de dire ou encore de montrer qu'il sait faire ou dire. Cette représentation de l'interaction exige selon BRUNER (1983) un étayage constant de l'attitude discursive de l'apprenant par l'expert qui encourage et soutient son partenaire.

A l'école comme dans d'autres contextes, le partage de représentations sur des objets cognitifs de connaissance suppose une certaine harmonie qui se traduit par l'investissement de rôles complémentaires sur le plan social. Comment les interlocuteurs s'entendent-ils sur ces méthodes qui vont permettre in fine le partage de connaissances ? Sont-ils d'accord d'emblée sur une partition commune ? Comment décrire le degré d'adhésion de l'un au projet ou aux méthodes de l'autre ?

Le chapitre 1 explore de manière théorique ces différentes questions en examinant les principaux concepts servant de base à nos outils d'analyse de l'interaction. Plus précisément, la partie 1 montre l'intérêt et les limites de l'ethnographie de la communication pour l'étude des différences langagières en milieu scolaire à travers les notions de compétence pragmatique et de synchronie interactionnelle. Dans la seconde partie, nous décrivons l'intercompréhension des interlocuteurs dans le cadre de la théorie de la pertinence (SPERBER et WILSON, 1989). Ceci nous permet de caractériser la variable expliquée de notre recherche et de proposer un premier outil d'analyse dit « discursif ». La partie 3 présente les principaux concepts de la théorie des actes de langage (SEARLE et VANDERVEKEN (1985). La version dialogique (TROGNON, 1991, 1993, 1999) (TROGNON et BRASSAC, 1992) de cette théorie, la logique interlocutoire, nous permet de proposer un second outil d'analyse dit « interlocutoire » plus adapté à notre objectif de recherche.

1. Approche ethnographique des conversations dans le cadre scolaire

La simple écoute d'une conversation dans le cadre scolaire montre à l'évidence que son déroulement suppose le partage nécessaire d'une culture commune entre les interactants. Au cours d'une séquence pédagogique, enseignant et enfants manifestent en acte une certaine intercompréhension de leurs rôles sociaux respectifs. Cette connaissance située des usages sociaux de la parole demeure pour une bonne part implicite. Par exemple l'enseignant explique rarement aux enfants pourquoi, à certains moments de la journée, ils doivent répondre à de fausses questions dites évaluatives et, au contraire, pourquoi le silence est de mise face à une question que se pose le pédagogue dans le développement d'une leçon. Au fur et à mesure du déroulement de leur scolarité, les enfants, discernant généralement ces subtilités langagières, deviennent progressivement des membres compétents d'une communauté scolaire. L'étude des méthodes et des procédures sociales implicites qui caractérisent la compétence d'une communauté linguistique constitue le champ de recherche de l'éthnométhodologie. Le cadre théorique de notre recherche s'en inspire notamment dans le choix d'une démarche empirique et inductive. Aussi, dans cette première partie, il convient d'en préciser la manière en examinant plusieurs questions importantes.

En quoi les fondements conceptuels de cette discipline bousculent-ils ceux de la sociologie traditionnelle ? Ce point constituera le premier temps de ce développement. A travers le concept central de *compétence*, l'ethnographie de la communication apparaît comme le prolongement linguistique de l'éthnométhodologie. Un second temps nous permettra d'en saisir l'utilité pour la description des interactions didactiques en milieu scolaire. Enfin, un troisième temps montrera l'intérêt de la notion de *synchronie interactionnelle* pour aborder l'étude de la relativité langagière en milieu scolaire.

Pour mener à bien ces objectifs, nous nous référerons notamment aux travaux de COULON (1993), GUMPERZ (1989), HYMES (1991) et BACHMANN, LINDENFELD et SIMONIN (1981), BROMBERG et TROGNON (2000).

1.1. Fondements de la sociologie interactionniste

Ce premier développement nous permettra notamment de cerner les concepts et les objectifs principaux de l'éthnométhodologie et de l'analyse conversationnelle, sa branche linguistique. En outre, il sera l'occasion de préciser les options méthodologiques qui y sont attachées et d'explicitier notre orientation pour l'étude des interactions en milieu scolaire.

Courant de la sociologie américaine, inspiré par Harold GARFINKEL, l'éthnométhodologie introduit une rupture épistémologique importante avec les orientations de la sociologie traditionnelle. Dans son livre fondateur publié en 1967, cherchant à comprendre l'attitude des jurés au tribunal, l'auteur construit les bases d'une méthode fondée sur l'observation des acteurs dans le cadre authentique de leur évolution. Comme SACKS ou SCHLEGOFF, un peu plus tard, GARFINKEL développe une conception qui conteste la sociologie traditionnelle : « le sociologue ne doit pas étudier les phénomènes sociaux comme des choses - selon la formule de DURKHEIM - mais comme des procès construits par des sujets et différenciellement reproduits » (BACHMANN et al, 1981:139). Or, cet objectif paraît impossible à réaliser à partir de données obtenues selon des méthodes d'enquête traditionnelles comme l'entretien ou le questionnaire. En effet, pour les ethnométhodologues, ces données, trop contraintes par le chercheur, ne peuvent rendre compte des méthodes déployées par les acteurs pour construire la réalité sociale.

L'éthnométhodologie développe un point de vue fondamentalement interactionniste sur les relations des individus au monde. Ce dernier, à l'instar des positions développées en psychologie du développement par VYGOTSKY ou BRUNER³, se transforme par l'activité des hommes qui est elle-même contrainte par l'environnement physique, social ou économique. Le lien de causalité est ici circulaire. Comme dans les travaux des philosophes du langage ordinaire (AUSTIN, 1970 ; SEARLE, 1969), le langage a dans cette conception une valeur d'action ; il est donc un des moyens privilégiés d'agir sur le monde. Comme les autres activités humaines, il entretient avec le contexte de son émergence un lien générique. C'est

pourquoi l'ethnométhodologie relève du paradigme interprétatif : les actions n'ont pas de significations stables et prennent un sens en fonction de leur contexte d'émergence. Ce lien structurel entre les activités langagières et le monde se trouve souligné par VION (1999) : « langage et situation sont donc en interrelation constante et, plutôt que de tomber dans un déterminisme unidirectionnel, se déterminent de manière réciproque » (Ibidem : 49).

Dans la perspective ethnométhodologique, le monde « objectivable », résultat de l'activité humaine, apparaît comme un vaste chantier sans pilote. Chacun semble responsable d'une petite partie de l'édifice construit sans pour autant cautionner une architecture incomplète et indécise.

En somme, trois positions importantes, amarrées au point de vue interactionniste caractérisent l'ethnométhodologie :

- la réalité sociale n'est ni statique, ni figée. Elle est au contraire toujours et continuellement en train de s'élaborer.
- l'individu est avant tout ici un acteur de la réalité sociale qu'il contribue à reconstruire constamment. Les institutions ne sont plus ici des formes sociales totalement définies en dehors des acteurs ou productrices de normes sociales s'imposant à ceux-ci.
- l'approche de cette réalité ne peut s'effectuer au moyen d'interviews ou d'entretiens mais à partir d'un travail empirique sur les interactions quotidiennes.

Pour les ethnométhodologues, la réalité s'accomplit de façon structurée, ordonnée, méthodique grâce à ses acteurs qui, pour organiser l'ordre social dans leurs interactions quotidiennes, mettent en œuvre des procédés permettant leur collaboration. En ce sens, l'ethnométhodologie peut se définir « comme la science des ethnométhodes, c'est-à-dire des procédures » (COULON, 1993 :13). Comment les définir ? Il s'agit de méthodes ou de techniques quotidiennement mises en œuvre par les individus dans l'accomplissement de leurs propres activités. A ce titre, les différentes formes de la conversation, considérée comme une des matrices fondamentales de la réalité sociale, apparaissent un des lieux d'exercice et d'apprentissage des ethnométhodes permettant la coordination des actions.

³ Voir le chapitre 2.

L'analyse conversationnelle, branche linguistique de l'éthnométhodologie, a pris pour objet spécifique la conversation où elle se propose d'étudier l'activité de coopération des interlocuteurs. Le but essentiel n'est pas ici de savoir pourquoi les individus agissent de telle ou telle manière mais de décrire comment ils produisent cette réalité. Dans cette perspective, les ethnométhodes peuvent être précisées en terme d'objectif : « les participants gèrent leurs activités conversationnelles et les définissent comme activités d'un certain type; ils se font comprendre mutuellement ces définitions, c'est-à-dire que chaque participant montre comment il comprend ou interprète l'activité de l'autre et comment il veut que l'autre comprenne ou interprète la sienne. L'interprétation se fait par des efforts réciproques et coordonnés » (GÜLICH, 1990: 81).

L'approche développée en analyse conversationnelle peut se caractériser de manière conceptuelle autour de quelques notions clefs : interaction, ordre, membre, accomplissement, séquentialité, et indexicalité. Abordons les successivement et brièvement.

La conversation est considérée comme une *interaction*. Ce terme renvoie au caractère co-construit de la conversation. Chaque énoncé ne correspond pas à la production particulière d'un locuteur mais comme le résultat d'un processus profondément interactif.

Ces interactions sont *ordonnées* grâce à l'emploi « de méthodes de raisonnement tacites, présumées et cependant organisées et socialement partagées » (TROGNON, 1994 b : 10).

En outre, l'utilisation de ce savoir-faire et de ce savoir-être permet a posteriori aux individus de démontrer l'appartenance à une communauté sociale. La notion de *membre* renvoie donc à l'affiliation de l'individu à un groupe ou une institution dont il maîtrise les formes et le sens particuliers liés à l'usage linguistique.

Cependant, le langage employé n'est pas sémantiquement déterminé par un ensemble de normes institutionnelles imposées aux membres d'une communauté de manière extérieure mais par la production historique d'un énoncé en contexte. Ce point précis se traduit par le terme d'*accomplissement*.

En conversation, l'accomplissement revêt un caractère profondément *séquentiel* par la succession et l'alternance des tours de parole. De sorte que le sens d'un

énoncé est mis en perspective par celui ou ceux qui le précèdent et par celui ou ceux qui le suivent. Plus généralement, il est attaché au contexte précis de sa production. Aussi, sa signification s'apprécie localement, lui conférant un caractère *indexical*. Il apparaît donc produit par une collaboration conversationnelle qui réalise ou « met en mots » les éléments saillants du contexte.

L'objectif central des ethnométhodologues mérite également quelques précisions qui se traduisent sur le plan méthodologique.

Dans cette perspective, le but essentiel n'est pas de savoir *pourquoi* les individus agissent de telle ou telle manière mais de décrire *comment* les acteurs produisent cette réalité. En somme, travaillant à partir des interactions quotidiennes des acteurs, l'objectif central est d'arriver à dépeindre les méthodes employées par les individus pour faire ce qu'ils font en conversation : échanger et construire de nouvelles représentations.

Sur le plan méthodologique, COULON (1993) et GÜLICH (1990) nous permettent de décliner cet objectif autour de cinq propositions :

- l'observation des acteurs en situation constitue nécessairement la première étape de la recherche. Les méthodes développées par les acteurs n'étant pas accessibles d'emblée, l'enregistrement des situations ou des conversations s'impose. « Le travail du conversationnaliste est un travail rigoureusement empirique, basé sur des enregistrements et des transcriptions de conversations recueillis dans des situations naturelles, c'est-à-dire qui n'ont pas été fixées par le chercheur » (Ibidem, 1991 : 82).
- Celui-ci doit abandonner l'idée de construire des hypothèses avant d'avoir observé, enregistré.
- Il procède à la description de l'organisation et des actions des membres.
- Il choisit délibérément de mener une recherche assez locale.
- Enfin, il doit situer le contexte des actions des membres de la communauté langagière.

Cette méthodologie de recherche a été éprouvée notamment dans le cadre scolaire par MEHAN (1978). Pour l'auteur, les interactions scolaires se déroulent de

manière instituée. Gestes, thèmes, formes particulières d'interaction sont l'occasion pour chacun de confirmer sa propre place et de se voir confirmer la place de l'autre dans les relations sociales. En somme, l'ensemble des moyens de communication et en particulier la conversation sont mis à contribution pour vérifier la qualité de membre de la communauté scolaire. Ce savoir-faire permettant de coopérer et d'identifier l'appartenance à une communauté langagière est le résultat d'un apprentissage implicite. Evidemment, la question de l'appartenance à une communauté scolaire peut être posée en termes statutaires : si l'enfant est scolarisé, si l'adulte exerce son métier dans telle école, alors ils font tous deux parties de la communauté scolaire. L'un est dit élève et l'autre instituteur. Mais la qualité de membre dépasse largement le cadre rigide du statut en renvoyant aux attentes de rôle, c'est-à-dire aux places sociales négociées en conversation. Lorsque l'élève sort du rôle attendu par l'instituteur, cet écart peut lui être signifié conversationnellement. L'exemple suivant illustre ce phénomène.

Soit I l'instituteur, L, X, Y et Z les enfants. L explique devant les enfants réunis que lorsqu'il va à la piscine, il mange des yaourts. Le mot étant mal prononcé par l'enfant, l'instituteur lui demande de répéter.

- (2) (...)
- I 145 : comment ? J'ai pas entendu
 Lah 5 : des "yaouts"
 X 1 : des "yaouts", il a trouvé des "yaouts"
 Y 1 : des "gaouts" (*rires*) *Plusieurs enfants reprennent ensemble et en riant "des gaouts".*
 I 146 : je n'aime pas ça
 Z 1 : on se moque pas des autres
 I 147 : j'aime pas ça (3s), L, heu L. je veux dire, tu peux recommencer, j'ai pas bien compris
 (...)

Dans cet extrait, l'instituteur accepte la reformulation de X en X1, refuse celle plus ironique de Y en Y1. Z en Z1 interprète I 146 à partir du contexte. Il explicite la règle invoquée implicitement par I : on ne se moque pas des autres. Cette lecture de la situation n'est pas remise en cause par I en I147. Nous considérons donc qu'elle est acceptée implicitement par I.

En conversation, le concept de membre nous semble donc lié aux attentes sociales mutuelles des conversants. Sa nature variable en fonction des interlocuteurs en fait un objet de débat implicite s'ouvrant à chaque nouvelle interaction. Les

positions de chacun n'apparaissent pas toujours de manière formelle comme dans l'exemple précédant mais peuvent trouver ancrage dans la fonction d'un énoncé, c'est-à-dire ce qu'il revient à faire, socialement parlant. Par exemple, certains actes de langage proposent à l'interlocuteur destinataire de se retrouver à une place corrélative, complémentaire à celle portée par l'acte initiatif. C'est le cas notamment des actes de langage à valeur d'engagement⁴. « Toute question est un appel, une mise en demeure lancée à l'autre, convié à compléter sur-le-champ le vide que comporte l'énoncé qui lui est soumis. » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1991: 10-11). C'est aussi l'occasion de vérifier à chaque tour de parole si la place proposée à l'autre coïncide avec celle qu'il revendique. La réussite de l'entreprise dépend de la reconnaissance d'un méta-message adressé par l'autre et de sa compatibilité avec les représentations du partenaire.

Or, celles-ci se sont formées sur le terreau culturel des expériences antérieures. Chez les jeunes enfants, notamment chez ceux qui découvrent à l'école d'autres façons de collaborer avec l'autre en conversation, le processus de coopération peut se retrouver malmené par un apprentissage en train de se réaliser. L'adulte peut alors malgré lui, constater que son partenaire se retrouve en position difficile.

L'exemple suivant illustre l'identité en construction d'un enfant devenu francophone en venant à l'école.

Soit I l'instituteur, S l'enfant. C'est le début de la séance, l'offre de prise de parole est collective.

(3) (...)

I 1 : Bon alors, aujourd'hui, vendredi 3 Avril, si vous avez des petites choses à nous dire. S ? .

S1: Comment ça se dit en français la pluie?

I 2 : en français la pluie, ça se dit la pluie

(...)

Si la question de l'enfant est paradoxale, la réponse de l'instituteur ne l'est pas moins. Certains enfants dont la première langue n'est pas le français se sentent quelquefois encore étrangers, malgré la levée progressive de la barrière linguistique que constitue l'apprentissage d'une langue nouvelle. S parle français mais s'adresse à I comme s'il était encore étranger à cette langue seconde.

⁴ Comme poser une question ou promettre quelque-chose.

La position sociale occupée dans l'échange mais également quelquefois le contenu même de celui-ci constituent donc des marqueurs de l'identité sociale et culturelle dont l'adulte doit saisir l'originalité pour continuer à converser.

Scolarisé à l'école maternelle, les jeunes enfants se confrontent pour certains à des relations sociales plus ou moins différentes de celles caractérisant le berceau familial. Ils découvrent au fur et à mesure des conversations leur nouvelle place d'élève et celle de l'enseignant à travers les conversations avec leurs pairs ou les adultes. Ces conversations sont donc autant d'occasions d'apprendre à dire, à se comporter avec l'autre.

L'exemple suivant, extrait d'une séance de langage à l'école maternelle illustre cet apprentissage.

Soit I l'enseignant, N et B les enfants. L'enregistrement a été réalisé dans la moyenne section d'une école maternelle. N prend la parole spontanément et introduit le thème de la conversation sur son signe astral. I réoriente la conversation sur le thème précédent : les activités des enfants pendant les vacances.

- (4) (...)
 I 85 b : N. ?
 N 1 : moi, je suis capricorne
 I 86 : Tu es capricorne ? Ah, tu connais ton signe heu astral ? Et mais, qu'est-ce que tu as fait pendant tes vacances, N. ?
 N. 2 : rien
 I 87 : rien, rien du tout ?
 N. 3 : non
 I 88 : Ah bon.
 B. 9 : t'as joué ?
 N. 4 : non
 B. 10 : rien du tout ?
 N. 5 : hum
 I 89 : (*rire*) B. te demande si t'as rien fait, rien du tout ?
 (...)

Considérons plus particulièrement les différentes interventions comprises entre I 86 et I 89. Dans cet extrait, B 9 et B 10 constituent la répétition conversationnelle de I 86 et I 88. La seule véritable différence entre ces énoncés tient au contenu de la demande. En effet, B, à la suite de l'instituteur, questionne N sur un thème (jouer pendant ses vacances),

connexe au thème principal (faire quelque chose pendant ses vacances). La réponse fournie par N en N4 est identique à N2. Le troisième tour de parole est questionné par B de la même manière en B10. L'énoncé I89, devant l'imprécision de la réponse N5, reprend et valide la question B. Au début de son intervention, il marque la reconnaissance de l'investissement par B de son propre rôle conversationnel en riant de la situation. En somme, comme le soutient VYGOTSKY, nous observons ici un mouvement d'apprentissage qui va du social à l'individuel. Dans ce jeu d'imitation prenant appui sur les relations sociales, l'enfant investit conversationnellement le rôle de l'instituteur. Ce regard du point de vue de l'autre lui permet d'objectiver sa propre place sociale à laquelle il invite intersubjectivement son camarade.

La conversation n'est donc pas seulement le lieu d'échange des objets de connaissance reliés au thème central de la séquence didactique (ici les activités de vacances), que nous désignerons comme « objets cognitifs » au cours de cette recherche mais elle est le théâtre de l'apprentissage des rôles sociaux permettant de construire des compétences sur les rôles conversationnels de chacun et que nous appellerons aussi « objets sociaux ». Ceux-ci présentent la caractéristique d'être échangés de manière généralement plus implicite que les premiers. Ils n'en sont pas moins importants car ils permettent aux interactants d'engager le débat sur les objets cognitifs.

Les travaux d'inspiration ethnométhodologique en éducation se distinguent également par la nature de leur objectif. Sur les inégalités scolaires, la sociologie de l'éducation dans sa version traditionnelle relie habituellement les résultats scolaires avec certaines caractéristiques sociales de la population. Si cette perspective présente un grand intérêt pour l'analyse des phénomènes macro-sociologiques, les travaux en ethnométhodologie choisissent un angle complémentaire plus télescopique. Ils s'intéressent aux rapports sociaux vécus quotidiennement et souhaitent « montrer l'inégalité en train de se faire » (COULON, 1993). Arrimée à cet objectif, cette démarche scientifique, dite également ethnographique, se propose d'identifier les véhicules et les processus de la construction de ces inégalités.

On le voit, la philosophie d'action des ethnométhodologues s'est forgée en prenant ses distances avec la sociologie de DURKHEIM. La critique quelquefois vive de certains écrits prend aussi occasionnellement des accents militants. Sur l'explication des inégalités à l'école par exemple, MEHAN (1978) peint la position des chercheurs aux couleurs béhavioristes : l'école constitue la boîte noire encore inexplorée ; la sociologie classique se contente de mesurer les individus à l'entrée et à la sortie de celle-ci. Inspirée généralement par l'existence d'un déterminisme unidirectionnel qui va de la société aux individus, elle oublie, selon les ethnométhodologues, leurs capacités à agir et à construire l'environnement social. Cette critique n'est pas sans fondement mais nous paraît un peu caricaturale. En effet, BOURDIEU et PASSERON (1964, 1970) par exemple, ne se contentent pas de mettre en perspective des corrélations statistiques entre l'entrée à l'université et l'origine socioculturelle des étudiants. La révélation d'un fonctionnement social reproducteur fondé sur un mécanisme d'héritage social expliquant la propension à réussir des certains se veut également explicative au travers de la notion de capital culturel et symbolique. De même, la stratégie du dévoilement d'un fonctionnement social n'espère-t-elle pas en la capacité des acteurs à modifier les rapports sociaux ? Aussi, les points de vue de la sociologie interactionniste et de la sociologie « classique » nous paraissent complémentaires, la démarche inductive de l'un venant enrichir la méthodologie hypothético-déductive de l'autre. De plus, ce débat doit être relié aux objectifs de la recherche. Les nôtres, situés en introduction, nous semblent davantage relever d'une démarche ethnométhodologique qui n'oublierait pas le poids contraignant de l'environnement social, institutionnel et économique sur les capacités d'action des individus.

Les conclusions de VION (1999), à propos du caractère indexical du langage, nous semblent pouvoir être reprises ici pour préciser une position médiane. « Il nous faut travailler avec une logique des paradoxes :

- chercher à caractériser les relations, les contraintes et les implicites sociaux (donc la part de contrainte et de généralité) qui définissent le cadre social de telle rencontre et, en même temps ;
- analyser la dynamique de l'échange et l'action des acteurs (donc la part de liberté et d'imprévu qui caractérisent toute interaction).

Sans cette logique paradoxale, le linguiste adoptera soit une problématique socio-déterministe, qui bloquera l'analyse au niveau des cadres sociaux et des contraintes, soit une problématique qui dilue l'ordre social en se focalisant sur les actions coordonnées à l'intérieur d'un épisode interactif appréhendé en lui-même. » (Ibidem : 49)

Ce premier développement a permis de situer l'originalité d'une démarche sociologique et interactionniste à partir de l'exploration partielle de son univers conceptuel. Appliquée à l'étude des interactions en milieu scolaire, l'approche ethnographique propose un point de vue complémentaire au cadrage généralement « grand angle » des enquêtes sociologiques classiques. Au lieu de rechercher uniquement dans les caractéristiques sociales des individus l'origine des différences interindividuelles, la démarche ethnographique conduit à concentrer nos efforts sur le cœur des interactions afin de montrer comment les différences se construisent. La notion de membre, en particulier, nous paraît effectuer ce trait d'union nécessaire entre le point de vue macro et microsociologique. En effet, « être membre » renvoie à l'accomplissement conversationnel d'une identité sociale. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous montrerons que la logique interlocutoire fournit un cadre d'analyse du rapport intersubjectif qui conduit à sa construction. Mais la notion de membre renvoie également à l'apprentissage des attributs conversationnels propres à une communauté langagière. Ce second point explique l'attention apportée en analyse conversationnelle et, en analyse de discours au concept de compétence.

1.2. La compétence d'usage ou compétence pragmatique

Le concept autour duquel s'est développée l'étude des pratiques langagières en tant que phénomène socioculturel est sans aucun doute celui de "compétence de communication". Il s'agit par-là d'affirmer qu'une théorie de la communication ne saurait se limiter au concept de "compétence linguistique" introduit par CHOMSKY (1965), c'est-à-dire une connaissance du sujet parlant sur sa langue, mais se doit de

prendre en compte l'usage du langage en contexte. Dans cette seconde partie, nous souhaitons mieux définir la compétence pragmatique mise en œuvre en conversation par les interactants en l'articulant aux processus inférentiels mobilisés dans l'interprétation d'un énoncé. Pour atteindre cet objectif, nous examinerons en premier lieu la valeur utile du concept de compétence de communication, ses différentes acceptions et ses difficultés d'application. Cet examen s'effectuera à partir des travaux de COULON (1993), HYMES, (1973, 1982), BACHMAN et AL (1981), HALTE (1993).

« Toute théorie d'une langue spécifique doit viser à expliciter les capacités et les savoir-faire qui entrent en jeu dans la performance linguistique d'un locuteur natif parlant couramment » (KATZ et FODOR 1962: 118). C'est à partir de cette formulation du problème que HYMES, véritable "père fondateur" de ce concept développe sa conception de la communication formalisée dans le modèle « speaking » (HYMES, 1967,1972). Il introduit également la notion de compétence de communication (HYMES, 1973). « Fondamentalement, ce qui justifie l'introduction de la notion de communication dans les modèles de grammaire, si je ne m'abuse, c'est qu'elle assure à la grammaire une portée suffisante pour couvrir la gamme complète des dispositifs et relations que les gens utilisent dans tout ce qu'ils font avec le langage » (HYMES, 1982 : 130). Le concept connaît alors un succès indéniable et une utilisation multiforme. Discutée et affinée en fonction de la couleur scientifique des chercheurs, cette compétence sub-grammaticale se qualifie de « pragmatique » (TROGNON, 1986), « d'interaction » (MEHAN, 1972), de « situation » (CICOUREL, 1981) ou « sociolinguistique » (ERVIN-TRIPP, 1972). Le dénominateur commun à ces différentes appellations nous semble être la référence à l'usage du langage.

Malgré l'intérêt initial porté à ce concept, son utilisation s'est aujourd'hui quelque peu tarie car il n'est pas simple à définir et encore moins à opérationnaliser. Examinons brièvement ces difficultés d'ordre théorique, méthodologique ou plus spécifiquement liées à l'émergence de thèses affirmant la relativité des positions sociales et culturelles des membres de la communauté scolaire.

D'une part, sur le plan théorique, il semble difficile d'isoler dans le travail inférentiel ce qui relève du code linguistique proprement dit et ce qui appartient au contexte de l'interaction. Les frontières conceptuelles de la compétence linguistique et de la

compétence de communication sont donc difficiles à isoler. Selon BAUTIER-CASTING (1984), nous ne disposons pas des modèles théoriques suffisamment discriminants pour le faire.

D'autre part, sur le plan méthodologique, l'utilisation des échanges didactiques dans l'approche interactionniste a montré une opérationnalisation délicate de la notion de HYMES. Selon HALTE (1993), trois types d'obstacles peuvent être identifiés. Premièrement, les difficultés d'application paraissent proportionnelles au caractère encyclopédique de la notion. En second lieu, au cours de la dernière décennie, le développement de la notion s'est trouvé en concurrence avec deux approches : l'une situationnelle est centrée sur la recherche des conditions optimums de la communication pédagogique et l'autre, plus pragmatique, se traduit par de nouveaux concepts comme celui d'énonciation qui ne reprennent pas en compte l'impact sociologique de la compétence de communication.

Enfin, troisièmement, l'émergence de la notion de compétence de communication ouvre la voie d'étude de la relativité linguistique. Or, dans notre pays, l'école « se pense, fondamentalement, dans l'héritage de la tradition républicaine, comme monolingue et monoculturelle. Elle continue, en 1993, d'égaliser les différences en leur opposant un modèle d'assimilation unique ». Cette école « s'accommode mieux finalement, de la thèse du handicap socio-culturalo-linguistique de l'organisation en groupes de niveaux homogènes comme si elle préférerait situer la différence au seul plan cognitif et ignorer la relation étroite qu'il entretient avec la dimension socioculturelle » (ibidem, 1993:13).

Malgré tout, selon ERVIN-TRIPP et MITCHELL-KERNAN, le concept de compétence de communication présente un véritable intérêt en psychologie du développement car il permet véritablement de mieux comprendre l'acquisition du langage notamment à partir de l'importance de la notion de contexte d'interprétation. En effet, les enfants « n'apprendraient pas à parler s'ils ne se servaient pas tout d'abord du contexte pour en extraire le sens de la parole » (1977 : 6). Le calcul interprétatif effectué par l'enfant ou l'adulte pour former des hypothèses sur leurs intentions mutuelles d'une part, et le travail cognitif préalable à la formulation d'une réponse d'autre part, entretiennent des liens déterminants avec le contexte. C'est au regard de celui-ci et ou plutôt de la représentation qu'en ont les acteurs que l'interlocution se construit et prend un sens. Aussi, la question de l'enseignant ou de l'enfant n'existe

pas en soi, mais toujours en fonction d'un contexte que l'un et l'autre, en fonction de sa propre expérience de la situation, auront plus ou moins intériorisé. « L'enfant doit faire tout un travail d'interprétation de la situation dans laquelle il se trouve (audience, contexte, nature de la tâche, finalité de la rencontre, etc.) avant de pouvoir fournir une explication. Il ne tient pas seulement du contenu strict de la question (ou de l'événement à considérer) mais aussi des circonstances dans lesquelles elle est posée » (PERRET-CLERMONT, SCHUBAUER-LEONI, GROSSEN, 1990: 39-40).

En analyse du discours, la compétence de communication semble nécessaire voire indispensable pour rendre compte de la production et de la reconnaissance du sens au sein d'un rapport intersubjectif. « Une communication effective suppose donc un locuteur-auditeur détenteur d'une compétence linguistique et pragmatique (TROGNON, 1993 : 69).

Comme le précise HYMES (1982) lui-même, le concept de compétence de communication a reçu différentes acceptions liées au domaine d'utilisation des chercheurs.

La définition des compétences mobilisées en conversation se réfère selon COULON « à un ensemble de connaissances pratiques socialement fondées, qu'on sait mobiliser au bon moment afin de montrer qu'on les possède. » (Ibidem, 1993 : 186). L'auteur se réfère à différents travaux pour distinguer trois types de compétences :

- La compétence linguistique, qui en référence à CHOMSKY (1965) permet de comprendre les phrases du point de vue phonologique, grammatical ou sémantique de manière « a-contextuelle ».
- La compétence culturelle, qui permet d'interagir, selon GOODENOUGH (1976), avec les membres déjà compétents sur des concepts, des croyances ou des principes d'action et d'organisation
- La compétence interactionnelle qui, pour MEHAN (1980) comporte deux aspects : l'aspect communicatif (savoir-faire participer à la conversation scolaire) et l'aspect interprétatif (savoir traduire conversationnellement les règles de la classe)

Nous partageons avec COULON les objections sur le cadre proposé par CHOMSKY sur la notion de compétence linguistique. Sa définition « ne tient pas compte de ce qu'elle s'exerce à travers les interactions réelles que des partenaires ont ensemble » (Ibidem, 1993 :187). Aussi, en nous référant aux travaux de LABOV (1976) en sociolinguistique, nous définirons la compétence linguistique à partir des usages langagiers évolutifs d'une communauté linguistique⁵ vivante composée d'individus réels et non idéalisés. Cependant, nous ferons deux critiques à cette définition globale de COULON. D'une part, les champs de la compétence culturelle et interactionnelle nous semblent se recouvrir quelque peu. Cette distinction se justifie-t-elle réellement? En effet, la capacité d'interagir avec des membres compétents recouvre l'aspect communicatif et interprétatif de la compétence interactionnelle. Par exemple, « savoir demander la parole en contexte» peut se situer dans la compétence culturelle et dans la compétence interactionnelle: l'acte renvoie à la fois au partage de l'action, de son organisation et à l'aspect communicatif. D'autre part, la compétence culturelle nous semble mobiliser des connaissances conceptuelles et contextuelles. Or, pour être opérationnelle en terme d'analyse, une distinction de compétence doit s'appuyer sur une différence de nature processuelle dans l'interprétation des énoncés en contexte.

Précisons ce dernier point avant de proposer une définition des compétences mobilisées en conversation.

Certains travaux en pragmatique du langage (TROGNON, MUSIOL, 1994) (TROGNON, PACHOUD, MUSIOL, 2000) mettent en lumière deux types de processus inférentiels interdépendants dans le travail interprétatif. Le premier type, de nature *logique*, s'appuie sur l'articulation des propositions de l'énoncé et renvoie donc plutôt à la compétence linguistique. Le second, "*encyclopédique*" fait référence aux connaissances générales des objets sociaux et cognitifs discutés. Il est activé de manière complémentaire et se met au service du premier notamment lorsque la structuration logique de l'énoncé ne suffit pas à reconstituer une représentation cohérente et pertinente de la signification en contexte. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 2.

⁵ En nous référant au courant de l'ethnographie de la parole, nous définirons la communauté linguistique comme « un groupe des sujets parlants qui possèdent en commun des ressources verbales et des règles de communication » (BACHMANN et al 1981 : 62)

A partir de la nature des processus et de leur fonctionnement décrit ci-dessus, nous proposons de définir les compétences mises en œuvre en conversation de la manière suivante.

La conversation des membres d'une communauté scolaire suppose la mobilisation de deux types de compétence :

- la compétence linguistique, revue à la lumière des travaux de LABOV (1976) ou GOFFMAN (1974), c'est-à-dire se référant non pas à une langue définie idéalement mais au langage réel d'une communauté linguistique ;
- la compétence « pragmatique », terme que nous empruntons à TROGNON (1986) et définie comme la capacité d'usage du langage en contexte c'est-à-dire à la capacité d'user de la compétence linguistique en situation.

Nous distinguerons également les compétences en fonction du processus dominant leur mise en œuvre. Ainsi, la compétence linguistique repose sur la mobilisation préférentielle d'un processus inférentiel « logique » alors que la compétence pragmatique renvoie à la dominance d'un processus inférentiel de nature « encyclopédique ».

Plus précisément, en conversation, deux types de savoir-faire sont mobilisés :

- un savoir conceptuel renvoyant à la mobilisation d'un processus inférentiel logique qui permet aux sujets d'avoir accès au sens communiqué en conversation via la structure et l'articulation de(s) l'énoncé(s) ou de ses éléments constitutifs.
- Un savoir situationnel renvoyant au niveau processuel à la mobilisation d'un ensemble de connaissances encyclopédiques (thème de la conversation, contexte institutionnel, rapport de place attendu...) de nature sociale ou culturelle sur les éléments constitutifs de la situation interlocutoire qui viennent « affiner » la mise en œuvre du processus inférentiel logique.

Rien ne nous dit que cette représentation correspond à la réalité mais elle présente l'avantage de faire correspondre compétences et processus. Lorsque deux interlocuteurs conversent, le travail inférentiel développé par chacun des interactants repose sur la gestion coordonnée et probablement inconsciente de ces compétences. Comme l'ont montré TROGNON et MUSIOL (1994), c'est la combinaison intelligente des processus qui permet l'intercompréhension des

conversants et à l'échange d'éviter de se retrouver dans l'impasse du malentendu. Cette traduction processuelle des compétences présente un autre avantage : elle explique la difficulté soulevée par HALTE (1993) de distinguer les entités conceptuelles linguistique et pragmatique de manière contrastée.

La seconde partie de ce premier chapitre a été l'occasion de faire le point sur les concepts centraux en ethnographie de la communication qui viendront éclairer cette recherche. La compétence pragmatique précisée dans notre dernier développement peut être regardée et considérée sous l'angle plus cognitif des processus inférentiels mobilisés en conversation. Ces derniers nous amèneront, au cours de la seconde partie de ce chapitre, à proposer une représentation cognitive de l'intercompréhension à l'aide du modèle de SPERBER et WILSON (1989/1986). Celle-ci ne semble possible qu'à travers la coordination des actions en conversation traduite en ethnographie de la communication par la notion de synchronie interactionnelle.

1.3. De la synchronie interactionnelle à la synchronie conversationnelle

Saisir le sens d'un énoncé à partir de la seule compétence linguistique ne présente pas à priori de difficulté majeure. Mais il ne suffit pas de parler la même langue pour comprendre réellement son interlocuteur. Pour converser, il faut pouvoir encore ajuster le sens linguistique de l'énoncé en fonction du projet de l'interlocuteur. En d'autres termes, l'intention communiquée par l'un doit être compatible avec celle entendue par l'autre. L'intercompréhension fruit de cette correspondance apparaît donc comme le résultat de la convergence du processus d'interprétation et du dessein conversationnel initial. Elle suppose que « l'entendu » et « le communiqué » solent nourries d'un même lait dont la composition suppose l'articulation des compétences linguistique et pragmatique. Ce travail inférentiel des interlocuteurs fait l'objet de réflexions communes en ethnographie de la

⁶ En référence à BOISSAT (1991), nous définirons le rapport de place de la manière suivante : il s'agit de l'ensemble des droits et des devoirs que les participants s'accordent et accordent à autrui conversationnellement

communication et en analyse du discours. L'objet du présent développement est de souligner les points de convergence entre ces deux perspectives de façon à identifier le mécanisme de l'intercompréhension. Pour y parvenir, nous examinerons notamment les propositions de GUMPERZ (1989) et de BROMBERG, TROGNON (2000).

GUMPERZ s'attache au développement d'une sociolinguistique des relations interpersonnelles. L'analyse de la dynamique conversationnelle et le processus d'interprétation constituent les objets de recherche principaux autour desquels il concentre ses travaux. A l'instar des ethnométhodologistes et des philosophes du langage ordinaire, l'accès du sujet au monde réel apparaît impossible car sa connaissance est d'une part médiatisée par un système de représentation et d'autre part, suspendue à un travail de re-création du monde en conversation qui s'opère à partir du processus d'interprétation.

Cette conception séparant en quelque sorte *réel* inaccessible et *réalité* particulière représentée nous semble au cœur du schéma L de la relation intersubjective proposé par LACAN (1966 : 548) dans son étude sur les psychoses. Nous l'évoquerons brièvement à partir de l'ouvrage de VIRY (1990) dans le but de représenter de manière simplifiée la relation de l'énonciation à l'énoncé.

La figure reproduite ci-dessous propose une lecture de la relation intersubjective.

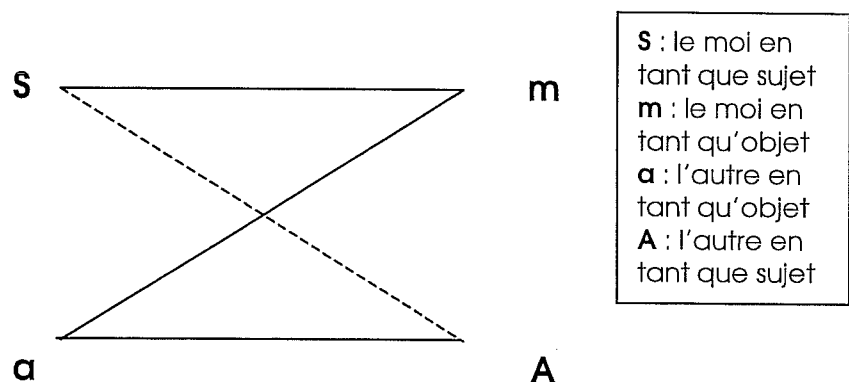


Figure 1. Schéma de la relation intersubjective (D'après LACAN, 1966)

Pour comprendre ce schéma, il nous faut considérer que l'individu est un être clivé : il est à la fois sujet de sa parole pour lui-même et objet de sa parole pour son allocutaire. Nous retrouvons dans les couples (S, m) et (A, a) l'expression de ce clivage. La relation entre les pôles S et A, c'est-à-dire entre les individus réels est impossible sans la médiation du langage ou d'un autre système sémiotique. Cette médiation s'opère donc sur un mode imaginaire lorsque les sujets S et A s'objectivent pour l'autre en parole respectivement en m et a. Dans la relation intersubjective, S et A sont irréductibles à l'image simplificatrice proposée par l'autre. En somme, les pôles m et a correspondent à l'énoncé, c'est-à-dire à l'image de l'énonciation tel que l'autre la reçoit. S et A coïncident avec le « je » de l'énonciation, c'est-à-dire de la production historique de l'énoncé. En conversation, ce clivage fondamental entre sujet et objet détermine la gestion de la signification car le second locuteur ne peut contempler l'énonciation du premier locuteur qu'à partir de l'énoncé, c'est-à-dire de son objectivation en m ou a.

Dans ce schéma, la position de l'analyste peut être assimilée à celle d'un auditeur attentif et extérieur à la conversation que son exercice théâtralise. A la manière d'un interlocuteur, il interprète le sens d'une énonciation « objectivée » et observe le lien imaginaire entre deux sujets. C'est pourquoi, la caractérisation de ce point de vue sur l'interaction nous incline à parler plutôt des « énoncés » produits en conversation que des énonciations.

Pour reprendre une image explicative de LACAN, la signification émergente de la conversation apparaît ici comme un drap « tiré aux quatre coins du schéma » (LACAN, 1966 : 549).

Le sens d'un énoncé s'inscrit donc au cœur d'une relation intersubjective qui contraint son émergence. Avec GUMPERZ, la sociolinguistique s'installe au cœur des relations interpersonnelles. Dans sa conception comme dans le schéma ci-dessus, le sens apparaît donc co-construit et constamment négocié par les interlocuteurs.

Cette négociation est alimentée par l'expérience des usages antérieurs de la parole de chacun ou par ceux acquis au cours de la situation présente. Pour l'auteur, face aux difficultés soulevées par le processus d'interprétation, les interlocuteurs deviennent de manière consciente ou inconsciente de véritables partenaires dans l'interaction. Par la communication d'indices de contextualisation ou d'interprétation, le travail inférentiel se trouve facilité. Ces indices d'ordre métalinguistique s'appuient sur le style et la forme des énoncés ou encore sur l'utilisation de certains termes. Ils permettent d'ajuster à la situation particulière de production la signification linguistique de l'énoncé produit. Cependant, un manque d'expérience peut conduire un interlocuteur à leur ignorance, celui-ci s'exposant ainsi à d'importantes erreurs d'entendement. « L'acquisition des conventions de contextualisation relève de l'expérience interactive du locuteur ; elle résulte de la participation d'un individu à des réseaux déterminés de relations. Comme la connaissance grammaticale, elle opère à un niveau préconscient. Là où ces réseaux divergent, comme dans les situations interethniques, les conventions s'opposent et la communication peut alors s'effondrer. (...) Ce type de problème, largement méconnu, fait que la plupart des individus interprètent leur façon de parler en se fondant sur leurs propres conventions » (ibidem, 1989 : 24). En effet, dans les situations d'interactions nouvelles, l'individu inexpérimenté est conduit à fonder une interprétation de l'énoncé du partenaire sur sa seule expérience propre. Lorsque les indices de contextualisation ne sont pas reconnus, il n'identifie pas suffisamment la différence de l'autre et fait davantage comme si celui-ci fonctionnait à son image.

A l'appui de sa démonstration, GUMPERZ cite différents travaux qui ont permis de montrer les conséquences de l'ignorance d'indices de contextualisation :

- une plus faible quantité des informations est échangée (ERIKSON et SCHULTZ, 1982).
- L'horizon conversationnel des interlocuteurs se rétrécit : ils deviennent moins capables de prédire la suite de la conversation (GUMPERZ, 1989).
- L'apprentissage du langage standard écrit devient plus difficile pour les élèves (PIESTRUP, 1973).

Pour l'auteur, la reconnaissance des indices de contextualisation s'avère donc d'une importance cruciale pour l'échange heureux des représentations. Or, ces

indices peuvent varier d'un groupe socioculturel à l'autre, occasionnant ainsi des malentendus. Ces difficultés de communication ne touchent pas seulement des individus culturellement et linguistiquement très différents. Elles peuvent s'enregistrer également au sein de communautés hétérogènes d'un point de vue socioculturel et ce, malgré l'exercice d'une même langue. C'est évidemment le cas par exemple de certaines écoles qui, du fait de la carte scolaire, accueillent quelquefois des enfants de milieux sociaux, culturels et linguistiques contrastés⁷. Pour GUMPERZ, « le danger est peut-être encore plus évident lorsqu'il s'agit d'individus qui, de manière ostensible, parlent la même langue mais proviennent de milieux sociaux ou de régions différentes. Dans la mesure où ils partent du principe qu'ils se comprennent, il y a moins de chances pour qu'ils se posent des questions sur leurs interprétations (Ibidem, 1989 :45).

Mais la réussite de la conversation suppose également la coordination des actions de communication et d'interprétation des indices de contextualisation. Cette synchronisation repose sur les actions des interlocuteurs. Dans cette perspective, l'activité de l'individu ne se réduit pas à au traitement cognitif et interprétatif des énoncés. Les interlocuteurs agissent en véritables partenaires et se signalent mutuellement difficultés, attentes, degré de partage ou de sensibilité. Cette coopération se déroule en deux temps. « Le premier locuteur signale son attente et la formule, l'auditeur montre qu'il interprète le signal et l'accepte » (BACHMANN et al, 1981 : 194).

Dans le cadre d'une conversation scolaire par exemple, le début de l'interaction est souvent marqué par un ajustement complémentaire des positions sociales au sens de BATESON. Cette synchronisation apparaît comme le résultat d'une négociation qui se déroule de manière implicite. La succession de deux énoncés peut renvoyer ainsi au déroulement d'une négociation. Le premier énoncé est porteur d'une lecture des positions sociales soumises à l'appréciation de l'autre. Le second énoncé se construit à la lumière du premier qu'il interprète.

Prenons l'exemple d'une séance de langage à l'école maternelle. Soit I l'instituteur et J, C, AS les enfants. La séquence pédagogique débute. J vient juste de prendre la parole. I 2a répond à J et I2b invite les autres enfants à prendre la parole. Les pauses mesurées en seconde sont indiquées entre parenthèses.

⁷ La classe observée pour cette recherche est composée d'individus présentant ces caractéristiques.

(5) (...)

I 2 a : c'est passé les vacances, tu as raison J.

I 2 b : maintenant, je voudrais bien savoir un petit peu ce que vous avez fait pendant les vacances de pâques ? (2s) il y a déjà L qui a un petit peu raconté, il y a C qui m'a raconté tout à l'heure. J'veis écouter, j'veis écouter (1s) A-S pour l'instant.

AS 1 : tu sais où j'ai été en vacances ?

I 3 : J'ai pas entendu !

A-S 2 : tu sais où j'ai été en vacances ?

I 4 : ah, je ne sais pas où tu es allé, non.

AS 3 : J'ai été chez mon papi et mamie

(...)

Dans notre commentaire, nous nous limiterons à l'évocation des positions sociales. Pour y parvenir, nous procédons à la description des actions des interlocuteurs. Ainsi, I en I2b montre à AS et à J la place sociale qu'il investit dans l'échange. Il s'autorise à proposer un nouveau thème, à changer d'interlocuteur et formule également ses attentes. Il sélectionne son interlocuteur. AS en AS1 se situe d'emblée à une place corrélatrice, complémentaire. Il prend la parole, questionne l'instituteur, montre qu'il accepte le thème introduit en posant une question thématiquement reliée à celle de l'instituteur. En quelque sorte, son énoncé évalue le précédent. Il ne conteste pas la prise de position de l'instituteur et accepte en acte et implicitement le projet initial de celui-ci. Cette interprétation n'est pas évaluée par I qui indique en I3 à AS qu'il n'a pas entendu sa réponse. AS ne sait donc pas à ce moment de la conversation comment l'instituteur évalue la position sociale qu'il investit et la lecture qu'il effectue de celle de l'instituteur. AS et I s'emploient donc à rétablir l'intercompréhension. Aussi, I3 est interprété comme une demande implicite par AS qui renouvelle sa question en AS2. La réponse de I en I4 ratifie le projet de parole et la position sociale investie par l'enfant. C'est seulement à cet endroit de l'interaction que les positions sociales sont mutuellement partagées par les deux interlocuteurs : chacun sait que l'un et l'autre sont d'accord implicitement sur leurs positions sociales respectives.

Pour mieux comprendre le mécanisme de l'intercompréhension déployé par les interlocuteurs, nous complétons l'analyse de cet extrait par sa modélisation. L'analyse dialogique du discours, dont le cadre théorique est exposé plus

longuement dans la dernière partie de ce chapitre offre un point de vue complémentaire et éclairant sur la description réalisée ci-dessus.

Comme en analyse conversationnelle, en analyse dialogique du discours, le sens d'un énoncé n'appartient pas en propre à celui qui réalise l'énonciation. Il est envisagé comme le produit d'une élaboration conjointe constamment négociable, fruit des actions des interlocuteurs. Les premières pierres d'une théorie formelle de l'intercompréhension ont été posées au début des années 1990. Différents travaux ont permis son ébauche (TROGNON, 1991), (TROGNON et BRASSAC, 1992), (TROGNON et GHIGLIONE, 1993).

En s'inspirant de BROMBERG et TROGNON (2000), le schéma ci-dessous propose une lecture du mécanisme d'intercompréhension de l'extrait analysé. Il indique comment, à partir du jeu des évaluations successives, les interlocuteurs parviennent à élaborer ensemble et intersubjectivement des positions sociales partagées.

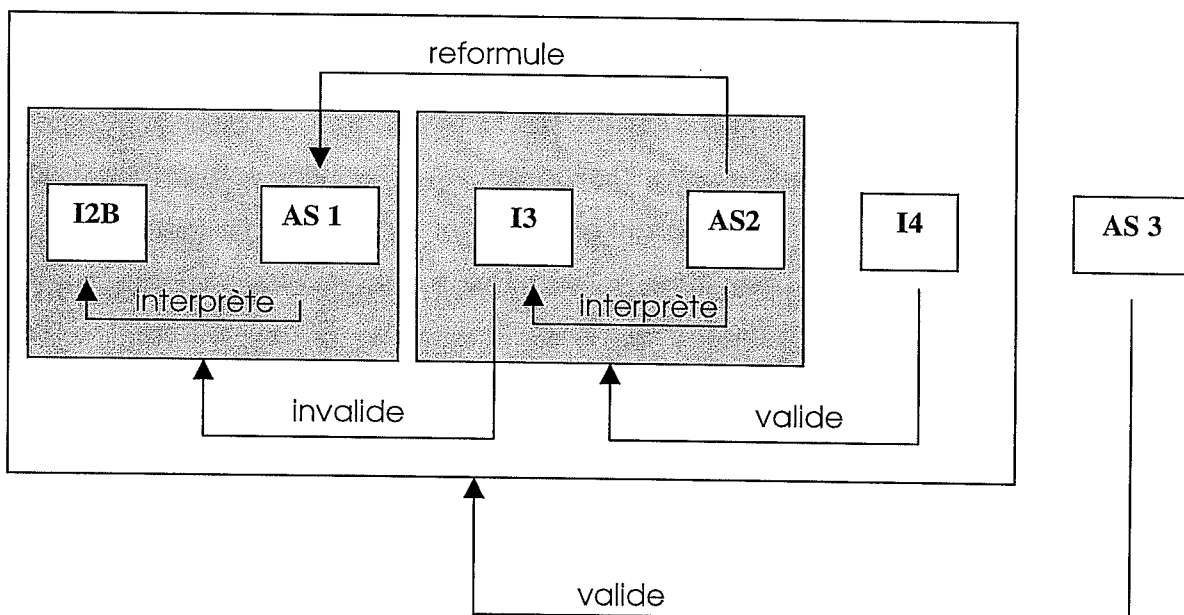


Figure 2. Schéma de l'intercompréhension de l'extrait analysé

Ce schéma met l'accent sur le déroulement séquentiel du processus d'intercompréhension. La principale caractéristique de celui-ci tient à la relation de dépendance que chaque intervention entretient avec la

suivante sur le plan de la signification. Son déroulement repose sur la succession de trois tours de parole. Ainsi, les couples d'énoncés (I2b, AS1) et (I3, AS2) sont en relation d'interdépendance fonctionnelle et sémantique. I3 et I4 décrivent respectivement l'accessibilité mutuelle de l'interprétation par AS des tours de parole initiaux. Ainsi, I3 indique que cette accessibilité mutuelle a été impossible dans un premier temps, I4 valide l'interprétation de I3 par AS4. En outre, l'analyse de cette courte séquence montre que l'intercompréhension apparaît comme la résultante conversationnelle étroitement liée aux actions des interlocuteurs. En difficulté à certains moments, ceux-ci conjuguent leurs efforts pour développer des méthodes qui rétablissent le courant d'une signification partagée.

En ethnographie de la communication, le concept qui rend compte de la capacité coopérative des interlocuteurs a été introduit par BENETT, GUMPERZ et ERIKSON (1976)⁸. La « *synchronie interactionnelle* » peut se traduire comme une sorte de plasticité ou de complémentarité actionnelle des interlocuteurs. Cette coopération n'est pas seulement lisible dans les aspects grammaticaux ou lexicaux de la conversation mais englobe également les manifestations paralinguistiques des interactants. Sa mesure repose sur l'identification d'indices traduisant l'utilisation par les interlocuteurs de conventions contextuelles partagées qui facilitent le travail inférentiel de chacun et l'intercompréhension mutuelle. Quelques exemples (Ibidem, 1986 : 43-54) clarifient le concept. Ainsi, les rires à contretemps, les prises de parole aussitôt abandonnées sont symptomatiques de phases d'asynchronie interactionnelle. A contrario, une prise de parole respectueuse de celle du partenaire, discernant les pauses invitant à l'alternance dialogique de celles marquant des interruptions nécessaires à la réflexion, la reconnaissance d'un vocabulaire stéréotypé ou d'une prosodie particulière constituent des indices de la synchronie des interactants.

A notre connaissance, une liste exhaustive d'indices n'a pas été publiée par les auteurs rendant difficile la mesure de la coopération des interlocuteurs dans une

⁸ Lors d'un work-shop tenu à l'Université de California selon BACHMAN et AI (1981).

visée comparative. En effet, sans indicateurs transposables à d'autres genres discursifs, l'utilisation du concept peut paraître délicate à mettre en œuvre.

L'analyse dialogique du discours nous semble pouvoir apporter ici un début de solution. Le modèle de l'intercompréhension proposé par l'analyse du discours décrit le déroulement d'une coopération construite à partir des liens entre les actions conversationnelles des interlocuteurs. Celle-ci ne peut être réellement appréhendée sans une analyse systématique du déroulement séquentiel de la conversation, tour de parole après tour de parole.

En effet, le schéma précédent nous éclaire sur la gestion de la signification par les interactants. Le sens de chaque intervention y apparaît négocié, co-construit et son partage par les interlocuteurs fait l'objet d'une procédure de validation reposant à minima sur les deux tours de parole suivants.

A partir de cette modélisation, il nous paraît envisageable de progresser dans l'opérationnalisation du concept issu de l'analyse conversationnelle. Pour cela, il nous faut pouvoir qualifier le lien entre les interventions interdépendantes sur le plan de la signification. La logique interlocutoire, méthode d'analyse développée en analyse dialogique du discours, nous permettra d'envisager au terme de ce chapitre la mesure de la *synchronie conversationnelle*, c'est-à-dire de la synchronie interactionnelle amputée de son expression paralinguistique. En effet, la logique interlocutoire dans sa forme actuelle, de même que la théorie des actes de langage dont elle s'inspire ne rendent pas compte des aspects prosodiques et mimo-gestuels des interactions langagières.

Cette démarche suppose la compatibilité de deux approches : l'analyse conversationnelle et l'analyse dialogique du discours. Arrivé au terme de cette première partie, il nous semble important de synthétiser les points en communs, les divergences entre ces deux approches.

➤ Les points communs :

Dans la mesure où la plupart ont déjà fait l'objet d'une explication, nous nous contenterons de les énumérer. Dans les deux perspectives, on privilégie l'analyse de l'organisation séquentielle et de la cohérence de la conversation. Celle-ci porte sur des interactions conversationnelles naturelles. La position adoptée est une position

constructiviste qui relève d'une théorie de l'action : le monde n'est pas prédéterminé : il est co-construit par l'activité des individus. Enfin, l'analyse des conversations est guidée par une position interactionniste, pragmatique et dialogique.

➤ Les divergences :

Elles tiennent au projet et à la méthode.

L'analyse de conversation a pour projet de décrire et d'expliquer l'activité des conversants à travers l'identification des méthodes. En analyse dialogique du discours, l'objectif est rendre intelligible l'activité des conversants en la modélisant.

La différence entre les deux approches se situe également sur le plan méthodologique. En effet, en analyse conversationnelle, toute tentative de modélisation ou de catégorisation du chercheur doit relever d'une démarche inductive et être confrontée voire validée par les interactants. L'analyse dialogique du discours, revendiquant sa filiation avec la théorie des actes de langage développe une démarche à la fois déductive et inductive: elle utilise et cherche à valider des catégories ou des modèles construits par le chercheur. Mais elle intègre aux formalisations existantes des éléments issus d'une démarche plus empirique. Pour y parvenir, l'analyste doit épouser le déroulement séquentiel de la conversation en saisissant l'interprétation non pas extérieurement, mais en se représentant alternativement le point de vue de chaque conversant. Pour cela, il n'importe pas d'interprétation qui ne soit pas validée conversationnellement par les interactants.

Malgré cette opposition méthodologique, l'analyse dialogique du discours et l'analyse conversationnelle développent, nous semble-t-il des démarches très complémentaires et compatibles dans leur projet et leurs orientations. Cette proximité théorique tient au caractère intégratif de l'analyse dialogique du discours qui s'est construite avec l'analyse conversationnelle sans toutefois adhérer à l'ensemble de son cadre de définition.

Notre cadre théorique n'est donc pas ethnométhodologique mais son composant principal, l'analyse dialogique du discours s'en inspire largement.

Cette première partie nous a permis de situer théoriquement notre approche des conversations à l'école et de comprendre en quoi les fondements de la sociologie interactionniste et de l'analyse dialogique du discours se révèlent être des approches théoriques complémentaires. Les concepts de compétence et de synchronie interactionnelle illustrent cette complémentarité.

En ethnométhodologie, la compétence à converser apparaît de nature variable en fonction de l'expérience et de l'identité socioculturelle des individus. Sa pratique permet aux membres d'une même communauté de s'identifier. Mais, le concept peut être défini également en terme de processus (logique versus encyclopédique) mis en œuvre au cours du travail interprétatif.

Au cours d'une conversation, le degré d'intercompréhension des conversants apparaît lié à la compatibilité des compétences de deux individus sur le plan linguistique et pragmatique.

Chez GUMPERZ, la synchronie interactionnelle apparaît comme l'expression conversationnelle de l'intercompréhension des conversants. Celle-ci suppose la reconnaissance d'indices de contextualisation que se donnent mutuellement les interlocuteurs. Leur importance pour la mutualité cognitive des représentations communiquées a pu être appréciée notamment lorsque les conversants ne sont pas issus de la même communauté sociolinguistique.

Cependant, si l'intérêt de ces conventions contextuelles semble partagé en pragmatique du langage, leur utilisation dans une théorie de l'intercompréhension se heurte, comme pour la définition du concept de compétence, à un problème d'opérationnalisation.

L'analyse dialogique du discours nous semble apporter certains éléments de solution à partir de la modélisation du mécanisme conversationnel de l'intercompréhension. En identifiant le lien entre la valeur d'action de deux interventions adjacentes, l'analyse met à jour l'organisation de la coopération entre les interlocuteurs.

Mais l'interdépendance entre deux interventions peut être appréciée également quant à leur valeur de représentation et non seulement du point de vue des actions qu'elles entendent accomplir. Cette articulation a notamment fait l'objet de travaux importants en psychologie cognitive. Notre propos s'oriente donc à présent vers l'exploration de l'intercompréhension des interlocuteurs en conversation à partir de la théorie de la pertinence.

2. Proximité cognitive et mutualité des environnements cognitifs

Dans une transaction à visée didactique, les participants essaient, lorsqu'ils s'engagent sincèrement dans ce type de conversation, de faire partager à l'autre des représentations à propos d'un objet en discussion. En fonction des moments, ce partage apparaît plus ou moins difficile et peut-être source de malentendus. Ceci se traduit conversationnellement par des échanges où les interlocuteurs s'engagent mutuellement dans un processus d'actualisation de l'image qu'ils ont des représentations de leur(s) partenaire(s). Autrement dit, les participants à l'interaction *coréfèrent*. Comme l'indique KERBRAT-ORECCHIONI (1990: 34), "coréférer c'est cogérer, par des processus interactifs l'accès aux sources pertinentes des environnements cognitifs des interlocuteurs pour un traitement inférentiel des informations successives alimentant les dispositifs de traitement".

Dans un premier temps, nous tenterons de décrire l'action de coréférence des interlocuteurs dans le cadre de la théorie de la pertinence (SPERBER et WILSON, 1989). Cette première étape nous conduira ensuite à aborder notamment les concepts d'environnement cognitif et de pertinence. Puis, nous examinerons la possibilité d'utiliser ce modèle théorique pour décrire les mécanismes d'ajustement et caractériser la variable expliquée de notre recherche : la proximité des interlocuteurs.

2.1. La théorie de la pertinence

Dans cette partie de l'exposé, notre objectif sera d'effectuer une lecture des différents concepts clefs de la théorie de la pertinence qui nous permettront de caractériser notre variable dans cette perspective théorique.

Issue de la psychologie cognitive, cette théorie pragmatique (SPERBER et WILSON 1989) a pour ambition de décrire les mécanismes inférentiels mis en œuvre par les interlocuteurs dans le processus interprétatif. Elle s'appuie plus particulièrement sur la théorie modulaire de FODOR (1983).

Cet auteur distingue trois modules permettant de percevoir et d'analyser les informations :

- *les transducteurs* qui permettent la traduction de perceptions différentes sous une forme accessible aux mécanismes ultérieurs
- puis, *le système "périphérique"* modulaire et spécialisé assure une première analyse.
- enfin *le système central*, non spécialisé, rend possible une seconde analyse à partir des données fournies par le système périphérique

SPERBER et WILSON reprennent ce découpage fonctionnel et hiérarchisé en le précisant. Le traitement inférentiel des énoncés apparaît dans cette perspective comme une entité organisée bipolaire. Le système périphérique est spécialisé dans l'analyse linguistique et conceptuelle des énoncés. Le système central, à partir de la mémoire à long terme assure une analyse pragmatique et contextuelle. Cette seconde analyse se caractérise par la prise en compte du contexte de l'interaction. Elle fait notamment intervenir la mémoire de travail ou mémoire à court terme. Clôturant ce déroulement, l'interprétation vient en bout de cette chaîne processuelle. Elle tient compte des énoncés précédents stockés dans la mémoire à moyen terme.

Le tableau suivant synthétise la fonction et le niveau mnémonique de chaque module.

Modules	Fonction	Mémoires sollicitées
<i>système périphérique</i>	<i>analyse linguistique et conceptuelle</i>	mémoire à long terme
<i>système central</i>	<i>analyse pragmatique et contextuelle</i>	mémoire de travail mémoire à moyen terme

T 1 - Niveaux fonctionnels et mnémoniques des modules dans la théorie de FODOR

L'ensemble des informations stockées dans les différentes mémoires forme en quelque sorte un réservoir d'informations propres à l'environnement physique de la situation que traduit le concept *d'environnement cognitif*. Celui-ci rassemble "un ensemble de faits qui sont manifestes" (Ibidem, 1989: 65) à l'individu, c'est-à-dire

mentalement représentés et considérés comme vrais ou probablement vrais. Dans leur genèse, ces faits peuvent relever de la perception effective ou du travail inférentiel.

De quelle manière l'environnement cognitif est-il mobilisé ?

Selon les auteurs, le fonctionnement cognitif interprétatif est guidé par *le principe de pertinence*. Il régit l'accès aux environnements cognitifs et caractérise *la communication ostensive-inférentielle*. Celle-ci est définie de la manière suivante.

Soit L1 et L2 deux interlocuteurs, lorsque L1 communique avec L2 ou inversement, il communique non seulement l'information contenue dans l'énoncé, mais également que la production de cette information est intentionnelle.

(6)

L1 : convoquez-moi les présidents des deux assemblées !

L2 : pour quelle heure ?

L1 : 16 heures.

Dans l'exemple (1), L1 ne communique pas seulement qu'il souhaite rencontrer les présidents d'assemblée mais également que l'ordre donné à L2 est intentionnel. Il n'est pas le résultat d'une incontinence verbale ou d'un hasard : L1 a l'intention de communiquer quelque chose à L2.

Dans ce type de communication, l'intention de communiquer et son contenu apparaissent manifestes aux deux partenaires de l'interaction.

Mais le caractère volontairement lisible de cette intention s'accompagne d'une garantie de pertinence quant à l'information communiquée. " Tout acte de communication ostensible communique la présomption de sa propre pertinence optimale " (ibidem, 1989 : 237). Dans son esprit, cette règle présumée commune aux interlocuteurs paraît assez voisine de la maxime de relation de GRICE (1979). Ces deux modèles de l'intercompréhension sont fondés sur le postulat d'un principe commun de coopération auquel adhèrent implicitement les interlocuteurs. Dans cette perspective, chaque interlocuteur partage non seulement les mêmes règles

de déduction mais également, la même volonté de communiquer le contenu de son énoncé, et ce relativement à un contexte précis.

Une acceptation stricte du concept de pertinence nous conduirait à considérer la communication sous un angle idéalisé où tout malentendu aurait disparu. Or, il arrive encore assez fréquemment que la conversation ne soit pas si facile. Tous les énoncés ne sont pas pertinents et toutes les interprétations ne font pas preuve d'à propos.

Selon SPERBER et WILSON, la pertinence se définit selon un continuum pertinent/non pertinent établi en fonction de deux facteurs : l'effet produit dans l'environnement cognitif de l'interlocuteur et l'effort lié au traitement de l'information. De sorte que :

- " une hypothèse est d'autant plus pertinente pour un individu que les effets contextuels qu'elle entraîne lorsqu'elle est traitée optimalement sont importants,
- Une hypothèse est d'autant plus pertinente pour un individu que l'effort requis pour la traiter optimalement est moindre " (ibidem, 1989 : 219).

Les effets contextuels sont produits par le processus d'interprétation dans l'environnement cognitif des interlocuteurs ; ils sont donc le produit de processus mentaux. Ici, l'effet est en quelque sorte proportionnel à la pertinence tandis que l'effort lui est inversement proportionnel.

Le tableau suivant résume ce dernier point.

Degré de pertinence	optimal	minimal
Effort cognitif	faible	important
Effets contextuels	riches	pauvres

T 2 - Variation de l'effort cognitif et des effets contextuels en fonction du degré de pertinence de l'énoncé

Illustrons cette correspondance par l'exemple suivant. Soit I l'instituteur et B l'enfant. Pendant ce moment pédagogique consacré au langage, I engage B à terminer un récit où il était question d'étiquettes autocollantes sur le thème du football.

(7) (...)

I14: tu veux encore dire quelque chose? Vas-y, on t'écoute .

B10 : il a .(inaudible) la tête mon papa

I15 : il a quoi ? ... qu'est-ce qu'il a fait ton papa ?

B11 : il a fait ça boum, boum, boum

I16 : il a fait ça, ça veut dire quoi, il a fait ça?

D2 : il a collé partout le papier

(*brouhaha*)

I17 : quoi ? des bosses dans les cheveux ? non, je ne sais pas de quoi tu veux parler là B. C'est pas grave, on a pas trouvé. S., chut , S ..., plus fort, on entend pas

(...)

I14 semble correspondre à une demande d'information. La proposition de B en B10 n'étant pas satisfaisante pour I d'un point de vue référentiel, une nouvelle séquence s'amorce en I15 par une nouvelle demande d'information. Il s'agit pour I d'identifier le prédicat correspondant au mot "papa" (B10). Tout au long de cette séquence, la mutualité des environnements cognitifs reste insuffisante. Cet état du recouvrement est marqué conversationnellement par quatre demandes d'information réparties en quatre tours de parole (I14, I15, I16, I17). B ne donne pas dans ses réponses des informations suffisamment pertinentes à I qui clôt la conversation en I17. Ainsi, le "moteur" conversationnel se bloque faute de "carburant", c'est-à-dire de savoir mutuel. Cependant, on peut raisonnablement faire l'hypothèse que la rupture de la dynamique conversationnelle n'est pas seulement le résultat d'un échec manifeste dans l'identification du prédicat mais également de l'échec du second échange et de la dissipation produite par les difficultés rencontrées par I et B sur le groupe classe.

Cette séquence illustre assez bien, nous semble-t-il, le principe de pertinence. En effet, les interlocuteurs recherchent un degré de pertinence maximal pour un effort cognitif minimal. Lorsque ce degré de pertinence diminue, l'effort cognitif engagé par les interlocuteurs augmente ce qui se traduit par de nombreuses demandes d'information.

Selon cette théorie, en conversation, lorsque le locuteur 1 s'adresse au locuteur 2, son énoncé produit des effets contextuels dans l'environnement cognitif du locuteur 2. Ceux-ci peuvent être de trois types et conduire à :

➤ la constitution de représentations nouvelles,

- la modification, la rectification d'informations ou de croyances qui préexistaient au traitement,
- la suppression de représentations contradictoires avec des propositions nouvelles.

Dans la perspective de SPERBER et WILSON, le choix d'un contexte d'interprétation s'effectue parmi un ensemble de contextes possibles ; c'est un produit émergent du processus d'interprétation. Sa sélection est guidée par le principe de pertinence optimale des effets contextuels. En quelque sorte, c'est l'importance des effets produits qui sélectionne le contexte le plus pertinent. Ce dernier étage du processus finalise l'interprétation et achève l'opération d'analyse pragmatique de l'énoncé.

En conversation, les interventions des différents interlocuteurs ne sont finalement que la partie visible du traitement cognitif de chacun. A l'école, lorsque l'instituteur et l'élève dialoguent, on peut faire l'hypothèse que chacun se mobilise cognitivement pour accroître l'intercompréhension et atteindre l'objectif : partager des connaissances. Celui-ci ne peut se réaliser sans un ajustement progressif et mutuel des représentations. L'instituteur ajuste son propos aux difficultés éventuelles de l'enfant qui, comme dans un jeu en miroir, accommode ses représentations en fonction de représentations antérieures à l'interaction et de ce qu'il perçoit des représentations de l'instituteur.

2.2. L'ajustement mutuel des représentations

La théorie de la pertinence, nous venons de le voir, permet d'avoir une vision plus précise du fonctionnement de chaque interlocuteur sur le plan cognitif. A partir de ces bases théoriques, il serait envisageable d'imaginer et de formaliser l'environnement cognitif de chaque locuteur sous la forme d'un certain nombre de concepts ou de représentations puis de concevoir les articulations entre ces éléments. Mais que pouvons nous dire de la construction commune et originale qui

s'opère entre les interlocuteurs sur le plan de la coordination des actions ? Ne sommes-nous pas réduit à considérer le fonctionnement cognitif de chaque interlocuteur ? Comment utiliser cette perspective théorique pour rendre compte du partage des connaissances ou de leur construction ?

Après avoir visité les limites de cette perspective théorique notamment à partir des réflexions de CARON (1987), nous montrerons qu'il semble possible, à partir d'une proposition de BRIXHE (1993), de caractériser l'état du recouvrement des représentations entre deux interlocuteurs.

CARON (1997), explorant les limites des théories pragmatiques issues de la psychologie cognitive dans l'analyse des interactions, conclut à l'impossibilité d'aborder la question du terrain commun. Pour l'auteur, dans la démarche cognitiviste en psychologie, la seule réalité possible du sujet serait une sorte de réalité réflexive et autocentrée. " Le système cognitif n'a pas de réalité à l'extérieur. On est entré dans la "boîte noire ", mais pour ne plus en ressortir. Le langage est dès lors considéré comme un processus interne. (...) Vision leibnizienne, en somme : les sujets cognitifs sont des monades closes sur elles-mêmes, développant chacune pour soi leur activité computationnelle, et donc la communication ne peut être que le fait d'une harmonie préétablie. Les maximes de GRICE sont précisément conçues pour assurer cette harmonie : de même que deux horloges bien réglées marquent la même heure sans avoir à interagir, de même deux sujets peuvent partager une même représentation parce qu'ils appliquent les mêmes règles. " (CARON, 1997 : 222).

Pour l'auteur, la théorie de SPERBER et WILSON n'échappe pas à cette critique fondamentale. S'il reconnaît au principe de pertinence une valeur centrale dans le fonctionnement du langage, des points lui paraissent discutables. Nous rejoignons CARON sur deux éléments au moins.

En premier lieu, la théorie de la pertinence ne semble s'intéresser qu'aux seuls sujets cognitifs. Or, de très nombreux travaux ont mis en évidence l'influence des relations sociales sur la construction de nouveaux objets cognitifs⁹. GUMPERZ (1989)

⁹ voir notamment HINDE, PERRET-CLERMONT & STEVENSON-HINDE (1987), PERRET-CLERMONT & NICOLET (1988), VYGOTSKY (1985), C.R.E.S.A.S (1987).

par exemple, montre à la fois l'importance de la communication des rôles sociaux pour la réussite de l'interaction. Celle-ci repose sur l'interprétation d'indices de contextualisation qui permettent d'aborder la communication comme un réel espace intersubjectif. Souvent implicites, ils sont donnés mutuellement par les partenaires d'une interaction, indiquent tout à la fois la représentation de son propre rôle, la représentation du rôle de l'autre, la représentation qu'il a du contexte.

Ce premier point impose une définition plus restrictive de notre variable guidé par son ajustement au cadre théorique proposé par SPERBER et WILSON. Cette perspective ne nous permet pas d'aborder la dimension sociale des interactions. Aussi, nous limiterons notre objectif à la description de la proximité cognitive des interlocuteurs. La partie 3 de ce même chapitre montrera toutefois qu'il semble possible de dépasser cet obstacle grâce à l'analyse dialogique du discours.

En second lieu, la question des mécanismes d'ajustement par lesquels les interlocuteurs coopèrent est posée de manière asymétrique. " C'est au communicateur qu'il incombe de ne pas se tromper et de savoir quel code et quelle information contextuelle le destinataire est à même d'utiliser dans le processus de compréhension. C'est également au communicateur qu'il incombe d'éviter les malentendus, si bien que le destinataire n'a plus qu'à se servir du code et de l'information contextuelle qui lui viennent le plus facilement à l'esprit " (Ibidem, 1989 : 72). Nous constatons notamment dans le cadre d'interactions didactiques enseignant-élève que les deux interlocuteurs, confrontés à une forte dissymétrie restent des partenaires actifs dans la communication et s'ajustent l'un à l'autre tant du point de vue social que du point de vue cognitif (SPIGOLON, SPECOGNA, 1996).

Dans un modèle de l'intercompréhension, il nous semble assez problématique d'accepter un fonctionnement des interlocuteurs « en vase clos » et de faire reposer l'intercompréhension qui les caractérise sur la seul partage des processus inférentiels. Comme le souligne VENEZIANO, la conversation doit être considérée comme « un espace inhéremment interactionnel où la signification se dégage de la co-action et de la construction commune des activités langagières des locuteurs » (Ibidem, 1999 : 2).

Ce point théorique peut également s'avérer problématique pour comprendre la relation intersubjective, c'est-à-dire ce dialogue complexe et duel où chaque interlocuteur est à la fois sujet pour lui-même et objet dans le regard de l'autre, chacun ayant sa part de vérité. Dans cet esprit, il ne peut y avoir une mesure objective de la proximité de deux conversants, c'est-à-dire du degré de communauté de leurs représentations communiquées conversationnellement. Chaque interlocuteur s'en fait progressivement une idée pendant l'interaction qui n'est pas plus ou moins vraie que celle de son partenaire. La proximité caractérisant deux interlocuteurs se présente donc comme une notion intersubjective.

Même si la critique de CARON nous paraît fondée et qu'il semble difficile d'aborder le domaine de la co-action langagière, il convient également de reconnaître que la notion d'espace commun de l'interaction n'est pas tout à fait absente de la théorie de la pertinence. Elle apparaît notamment au travers de la notion d'environnement cognitif mutuel. " Les mêmes faits et hypothèses peuvent être manifestes dans les deux environnements cognitifs de deux individus différents. Dans ce cas, ces environnements cognitifs se recoupent, et leur intersection est un environnement cognitif partagé par ces deux individus " (Ibidem, 1989 : 69). Cet environnement cognitif "partagé" devient "mutuel" si l'identité des interlocuteurs qui le partagent est manifeste à chacun d'entre eux. En outre, SPERBER et WILSON considèrent que les interlocuteurs doivent "avoir une certaine connaissance de l'environnement cognitif" du partenaire (Ibidem, 1989 : 73).

Cette définition de l'environnement cognitif mutuel nous permet d'envisager la mesure de la proximité cognitive conçue comme l'intersection des environnements cognitifs des interlocuteurs.

Une interaction didactique est caractérisée par l'ouverture de nombreux échanges à l'instigation de l'enseignant ou de(s) l'apprenant(s) qui sont les indices de l'action de co-référence des interlocuteurs. Pendant ces moments, ceux-ci tentent d'accroître de manière suffisante la mutualité de leur environnement cognitif. Le thème initial de la conversation s'enrichit alors d'échanges subordonnés qui traitent plus précisément de tel ou tel objet social ou cognitif.

Dans l'exemple suivant, S raconte à I (l'instituteur) l'accident dont il a été victime.

(8) (...)

I61 : Pourquoi est-ce que tu as été renversé ? Tu as traversé la rue sans faire attention ? T'as couru ? Qu'est-ce t'as fait ?

S 21 : j'ai couru

I62 : t'as couru sur la route; t'as pas donné la main à ta maman ?

S 22: non

I63: t'es pas resté avec elle, t'as couru

S 23: c'était ma sœur qui me tenait la main

I64 : ah oui mais ta sœur elle est pas assez grande pour te tenir la main hein, il fallait plutôt donner la main à ta maman quand on est tout petit, tu sais les sœurs elles sont pas assez grandes, hein ?..... d'accord.

(...)

Dans cet extrait, les trois premières interventions de l'instituteur élucident les conditions de l'accident : S a été renversé par une voiture après avoir couru sur la route car c'est sa sœur qui le surveillait au lieu de sa maman. Autrement dit, I et S co-référent : à la demande de I, S se prête à la communication de la représentation de son accident. Ce préalable permet à I de conseiller S en I64.

La mutualité des environnements cognitifs se développe ou reste problématique au fil des différentes interventions des participants à l'interaction. L'orientation argumentative des interventions peut alors constituer un indice du degré de recouvrement des environnements cognitifs respectifs. Selon BRIXHE (1993), certains indices textuels sont révélateurs du niveau d'intégration cognitive des interlocuteurs. Il distingue trois types de figure :

- (a) *lorsque l'état du recouvrement des environnements cognitifs est satisfaisant*, les interlocuteurs marquent leurs interventions par des évaluations positives globales, des conclusions valides, des accords réciproques, des déductions, des confirmations ou des évaluations positives locales (c'est-à-dire faisant référence au cotexte le plus immédiat).
- (b) *Lorsque le recouvrement des environnements cognitifs n'est pas satisfaisant mais évolue de manière positive*, les interlocuteurs marquent leurs interventions par des demandes d'information, des hypothèses ou des rectifications.
- (c) *Enfin, lorsque le recouvrement est insuffisant car limité par des assomptions contradictoires*, les interlocuteurs marquent leurs interventions par des infirmations, des réfutations propositionnelles ou présuppositionnelles, des

évaluations négatives locales ou globales (c'est-à-dire portant sur un échange ou même sur l'ensemble de l'interaction).

Notons que le degré de recouvrement s'apprécie ici dans un continuum. Selon la théorie de la pertinence, plus le degré de recouvrement est suffisant, plus l'information échangée est pertinente, ce qui signifie à la fois que les effets contextuels sont riches et que l'effort produit par les interlocuteurs pour traiter l'information est faible.

Au contraire, plus la mutualité des environnements cognitifs est problématique, plus la pertinence de l'information communiquée est faible ce qui indique à la fois que les effets contextuels sont pauvres et que l'effort produit par les interlocuteurs est important.

En conclusion s'il nous paraît possible de décrire la proximité des interlocuteurs dans le cadre de la théorie de SPERBER et WILSON, celle-ci se limitera aux seuls objets cognitifs. La proposition de BRIXHE nous semble à même de représenter l'ajustement mutuel des états de savoirs d'interlocuteurs participant à une conversation didactique. Elle suppose néanmoins quelques aménagements liés à notre objet de recherche.

2.3. Proximité cognitive et orientation argumentative

Mesurant les limites imposées par la théorie de la pertinence à notre objet de recherche, il nous faut à la fois préciser la proximité cognitive en tant que variable et présenter un cadre opérationnel pour sa mesure. Le développement suivant se propose d'examiner ces deux éléments.

Nous proposons d'objectiver la proximité cognitive de deux interlocuteurs à partir de l'orientation argumentative des interventions portant une appréciation intersubjective sur le degré de mutualité des objets cognitifs.

Comment représenter deux énoncés en relation argumentative ? Nous nous référerons notamment à l'école de Genève pour définir ce type de liaison.

Pour MOESCHLER (1985), argumenter revient à donner les raisons pour telle ou telle conclusion. Celles-ci constituent autant d'arguments *orientés* en fonction de celle-ci. Aussi, dans cette perspective, une argumentation articule un ou plusieurs arguments et une conclusion. Cependant, pour l'école genevoise, la relation argumentative ne peut être assimilable à une relation logique, car le discours intègre *arguments orientés et anti-orientés* en les présentant de façon non problématique. La notion de relation argumentative permet de rendre compte de ce paradoxe. Notons simplement que, dans cette perspective, un argument n'est pas forcément un argument "logique" alors que l'inverse est sans doute vrai.

L'analyse argumentative est basée sur l'hypothèse suivante :

- Il n'est pas possible de défendre deux conclusions opposées à l'aide du même argument.
- Deux arguments opposés ne peuvent pas servir la même conclusion.

La nature co-orientée ou anti-orientée de la relation argumentative permet de distinguer trois cas de figure :

1. Deux énoncés A et B sont en *relation argumentative co-orientés* :

- si A (l'argument) est destiné à faire admettre B (la conclusion)
- ou si A et B servent une même conclusion C.

2. Deux énoncés A et B sont en *relation argumentative anti-orientés* :

- si A sert une conclusion B' en contradiction avec une conclusion B.
- Ou si A et B servent respectivement des conclusions C et C' de nature contradictoire.

3. Enfin, A et B ne seront pas considérés en relation argumentative s'il n'est pas possible d'identifier la conclusion qu'ils servent.

Cette relation n'est pas nécessairement une relation entre deux entités linguistiques explicites ; l'implicite occupe une place fondamentale qu'il est du reste toujours difficile d'appréhender. Cependant, une conclusion ou un argument implicite doivent être accessibles à l'interlocuteur par l'intermédiaire du contexte et du cotexte.

Pour KERBRAT-ORECCHIONI (1986), faire un calcul interprétatif sur le sens d'un énoncé revient à effectuer, sur la base de ses propres compétences, une hypothèse externe sur l'intention du locuteur. Celle-ci se nourrit des signaux argumentatifs de son partenaire, c'est-à-dire des indications explicites ou implicites sur la façon d'orienter son énoncé.

La nature de la relation argumentative entre deux énoncés proférés par deux interlocuteurs nous semble donc un indicateur intersubjectif de la variable qualifiant le degré de mutualité des environnements cognitifs des interlocuteurs : la proximité cognitive.

C'est en fonction de la nature co-orientée ou anti-orientée de la relation argumentative que les indicateurs discursifs sont rassemblés dans le tableau suivant. Chacun d'entre eux caractérise la relation argumentative entretenue par un énoncé réactif (situé au second tour de parole) à l'énoncé initiatif (situé au premier tour de parole).

La proximité cognitive sera traduite dans notre recherche en fonction de deux modalités : convergence versus divergence. Celles-ci correspondent respectivement à la nature co-orientée ou anti-orientée de la relation argumentative.

Ainsi, lorsque la proximité cognitive des interlocuteurs augmente, des indicateurs discursifs convergents qualifient une relation argumentative co-orientée. Au

contraire, lorsque la proximité cognitive diminue, des indicateurs discursifs divergents qualifient une relation argumentative anti-orientée.

Afin de décrire l'accomplissement de cette proximité cognitive, nous nous référons à la catégorisation des indicateurs discursifs introduite par BRIXHE en modifiant notamment sa partie centrale.

Modalités de la proximité cognitive	convergente		divergente
Relation argumentative entre les énoncés	co-orientée	Indécidable	anti-orientée
Indicateurs pragmatiques discursifs	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusions valides - Accords réciproques - Déductions - Ratification - Confirmations - Evaluations positives 	<ul style="list-style-type: none"> - Demandes d'information - Affirmations 	<ul style="list-style-type: none"> - Infirmations - Réfutations - Evaluations négatives - Rectifications

T 3 - Variation de la relation argumentative et des indicateurs pragmatiques discursifs en fonction des modalités de la proximité cognitive.

Les modifications que nous avons introduites reflètent les préoccupations suivantes.

En premier lieu, une "évolution positive" dans le degré de recouvrement des environnements cognitifs qualifie une amélioration relative à un état antérieur considéré comme insatisfaisant. Or, rendre compte d'une évolution par cette même évolution nous paraît inapproprié. Aussi, au regard de l'objectif de notre recherche, nous ne retiendrons pas cette catégorie.

En second lieu, tous les couples d'énoncés ne sont pas en relation argumentative de manière évidente. La conversation didactique se caractérise par des échanges où les interlocuteurs ne marquent pas toujours de manière manifeste leurs accords ou leurs désaccords, leur compréhension ou leur incompréhension mutuelle. Aussi, la nature des indicateurs pragmatiques discursifs n'est-elle pas toujours caractérisable.

Généralement, les indicateurs “capitalisent” en quelque sorte certaines phases de la communication mais ne traduisent pas toujours l’ajustement des environnements cognitifs tour de parole après tour de parole.

Troisièmement, les indices qualifiés “d’indécidables” traduisent des effets de contextualisation sur le plan cognitif mais ils ne permettent pas d’identifier de manière fiable la nature de ces effets. Ainsi, certaines demandes d’information ou certaines affirmations ne peuvent être déterminées de manière indiscutable. Lorsque cela est le cas, l’énoncé réactif ne nous permet pas de voir si l’affirmation est entendue comme un accord ou un désaccord. Aussi, nous ne pouvons les comptabiliser pour mesurer la proximité cognitive.

Enfin, les rectifications nous semblent traduire avant tout un point d’opposition avec l’interlocuteur et une différence de contenu propositionnel avec l’énoncé initiatif. Dans notre travail, nous considérerons qu’il s’agit donc plutôt d’un indicateur marquant une relation argumentative anti-orientée.

Prenons 3 exemples pour illustrer cette grille d’analyse. Ceux présentent la particularité d’être construit à partir du même énoncé initiatif.

Soit A et B deux interlocuteurs fictifs.

- (1) A1 : Jacques, la majorité parlementaire n’en fait qu’à sa tête !
B1 : d’accord, comme tu veux, je dissous
- (2) A1 : Jacques, la majorité parlementaire n’en fait qu’à sa tête !
B2 : je verrais cela plus tard
- (3) A1 : Jacques, la majorité parlementaire n’en fait qu’à sa tête !
B3 : moi, je la trouve plutôt attentive à l’Elysée

Dans chacun des exemples, A1 constitue l’énoncé initiatif, B1, B2, B3 les énoncés réactifs. B1 marque un accord explicite avec A1. B2 ne marque ni l’accord ni le désaccord car il renvoie l’appréciation de A1 à un monde qui n’existe pas encore. B3 marque plutôt un désaccord car il soutient une conclusion implicite différente : les positions des députés de la majorité soutiennent leur président. Dans la grille d’analyse que nous proposons, les énoncés B1 et B3 seront considérés comme étant en relation argumentative avec A1 : co-orientés pour B1, anti-orientés pour B3 qui sert une conclusion

opposée à A1. B2, par contre est indécidable car il n'est pas possible d'établir une relation argumentative avec A1.

Au terme de cette partie de l'exposé, deux éléments importants se dégagent.

La théorie de la pertinence, malgré les difficultés soulevées par CARON, nous semble à même de décrire la proximité des interlocuteurs au prix d'une restriction importante des objets portés par celle-ci. Ainsi, notre analyse se limitera dans cette perspective aux seuls objets cognitifs.

La proposition de BRIXHE nous a permis de proposer une lecture opérationnelle de cette variable à partir de deux modalités: convergence cognitive versus divergence cognitive.

Celles-ci recouvrent au niveau argumentatif la nature de la relation entre deux énoncés adjacents et au niveau discursif des indices pragmatiques marquant le degré de recouvrement des représentations.

Les précisions méthodologiques supplémentaires nécessaires à la compréhension de notre recherche seront apportées dans le chapitre 3.

Le cadre d'analyse abordé dans cette partie sera comparé en terme de résultats, compte tenu des limites présentées, à celui issu de la théorie des actes de langage dans sa version interlocutoire. L'analyse dialogique du discours nous semble à même de proposer un cadre de lecture à la fois actionnel et représentationnel des énoncés. C'est la validité de cette proposition que nous allons examiner à présent.

3. La satisfaction interlocutoire, indice de proximité socio-cognitive

Appréciée sous un angle épistémologique, la théorie des actes de langage apparaît au confluent de diverses sources philosophiques. Retraçons très brièvement en introduction sa « généalogie ».

PIERCE fonde le courant de la pragmatique. " A partir de lui, le langage sera compris sous le paradigme de la communicabilité, le sens sera fonction de l'usage " (ARMENGAUD, 1985 : 20).

Le courant phénoménologique à travers BRENTANO (1874) puis HUSSERL (1931) caractérise la conscience par son *intentionnalité*, c'est-à-dire par sa capacité foncière à *être conscience de quelque chose*. L'intentionnalité décrit le rapport complexe de la conscience au monde. Celle-ci a besoin du monde pour apparaître mais elle est en même temps son origine. Inséparable de celui-ci, elle réalise l'élan permanent et fondateur qui en permet la perception et la connaissance.

WITTGENSTEIN (1961) apporte à la théorie des actes de langage à la fois son interrogation sur la capacité du langage à être descriptif et son postulat sur la nature logique des propositions énoncées.

RUSSEL (1905) et FREGE (1882-1971), dans leurs travaux de logique philosophique, montrent la dissociation entre la structure apparente de la phrase et sa structure logique sous-jacente.

Enfin, le courant analytique d'Oxford tout d'abord, à travers notamment AUSTIN (1970), philosophe du langage ordinaire, met l'accent sur la capacité de l'homme à agir sur le monde à travers le langage. SEARLE (1969) développe ce concept d'acte de langage. Il met l'accent sur l'importance de l'usage des énoncés du langage. C'est en contexte que ceux-ci acquièrent une signification.

SEARLE & VANDERVEKEN (1985), VANDERVEKEN (1988) proposent une théorie articulant les propriétés logiques des actes de langage. Celle-ci formule les principes généraux qui relient à la fois la capacité du langage à permettre une action sur le monde et à le décrire grâce à un ensemble de propositions qui entretiennent avec lui un rapport de vérité.

A la manière du développement précédent, nous présenterons les principaux concepts de la théorie des actes de langage. Deux versions seront présentées ici au

cours des deux parties de cet exposé. La première version, la logique illocutoire, proposée par SEARLE et VANDERVEKEN (1985) sera l'occasion de définir les valeurs sémantiques d'un acte de langage. Bien que se référant à la théorie classique, la seconde version (TROGNON, 1991, 1993, 1999) (TROGNON et BRASSAC, 1992) rompt avec la vision monologique de la théorie initiale et modélise les enchaînements conversationnels à travers l'articulation intersubjective des propriétés logiques des actes de langage.

3.1. La version monologique de la théorie des actes de langage : la logique illocutoire

La théorie classique des actes de langage se propose de rendre compte des actions accomplies par et à travers le langage. Elle est dite monologique (par opposition à dialogique¹⁰) en raison du mode de détermination de la valeur actionnelle des énoncés. Celle-ci dépend d'une classification opérée théoriquement et appliquée de manière "extérieure" à l'interaction.

Dans un premier temps, nous décrivons ces actes en fonction de critères qui permettent leur classification en cinq grands types d'acte composés d'éléments plus élémentaires. Puis, dans un second temps, nous aborderons la définition des deux valeurs sémantiques des actes de langage et les propriétés logiques de leur articulation.

3.1.1. Les actes illocutoires

La naissance tardive de la théorie des actes de langage a favorisé un développement régulier de ses principaux concepts. Dans cet exposé, nous nous référerons aux définitions et à la catégorisation des actes de langage proposées par SEARLE et VANDERVEKEN (1985) et de VANDERVEKEN (1988).

La théorie des actes de langage repose sur l'hypothèse fondamentale suivante : les actes illocutoires sont les unités premières de signification dans l'usage et la compréhension des langues naturelles. "Dans cette optique, signification et usage sont indissociables de la structure même du langage." (Ibid., 1988 : 16). La plupart

¹⁰ Voir chapitre 1, partie 3.2.

des actes de discours(ou de langage) accomplis par des énonciations d'énoncés sont des actes illocutoires élémentaires de la forme F(p), F représentant la force illocutoire et (p) le contenu propositionnel de l'acte. Conventionnellement, nous noterons les actes de langage : F(p).

Examinons successivement la force et le contenu propositionnel de l'acte.

La force illocutoire correspond à l'action réalisée sur le monde par l'interlocuteur. SEARLE (1982) distingue les actes de langage en fonction de leur direction d'ajustement au monde et de leur but illocutoire. Ainsi, quatre types d'ajustement (notés de 1 à 4) et cinq grandes catégories (notées de A à E) caractérisent les actes illocutoires :

1. Ceux qui décrivent une tentative du locuteur pour *faire correspondre les mots au monde* : les *actes assertifs (A)*. L'action d'asserter revient à essayer de représenter un état du monde existant qui préexiste à l'énonciation.
2. Ceux qui traduisent une tentative du locuteur pour *faire correspondre le monde aux mots* : les *actes à valeur engageante*. L'action d'engagement peut concerner le locuteur lui-même ou son interlocuteur. Dans le premier cas, il s'agit d'*actes promissifs (B)* où le locuteur, en exprimant tel énoncé, *s'engage* à accomplir une action future. Dans le second, il s'agit d'*actes directifs (C)* qui correspondent à la "volonté mise en mots" d'engager l'auditeur à une action future.
3. Ceux qui possèdent *la double direction d'ajustement* : c'est le cas des *actes déclaratifs (D)*. L'énonciateur a alors pour projet de constituer un nouvel état du monde¹¹
4. Enfin, ceux qui se caractérisent par *une direction d'ajustement vide* : les *actes expressifs (E)* : le locuteur manifeste un état mental à propos du monde.

Aussi, la force d'un acte de langage peut appartenir à une de ces cinq catégories : assertif, promissif, directif, déclaratif ou expressif. En outre, elle est caractérisée par six composantes qui précisent la façon d'accomplir l'action.

Rappelons-les brièvement :

1) *Le but illocutoire de la force :*

C'est l'intention communicationnelle poursuivie par le locuteur. Le but est la composante principale de la force illocutoire, car c'est lui qui détermine la direction d'ajustement.

2) *Le mode d'accomplissement :*

Il caractérise la manière d'atteindre le but illocutoire. "*Le mode d'accomplissement* du but illocutoire d'une force illocutoire est la composante de cette force qui détermine comment son but doit être accompli sur le contenu propositionnel lors de l'accomplissement d'un acte ayant cette force." (Ibidem, 1988: 113).

3) *Les conditions de contenu propositionnel :*

Ce sont les conditions syntaxiques ou sémantiques imposées par F sur (p). Ainsi, par exemple quand on prédit (p), (p) doit être au futur.

4) *Les conditions préparatoires :*

Ce sont les propriétés relatives au locuteur, à l'auditeur, à leurs relations, au référent ou au monde qui sont présupposés lors de l'accomplissement d'un acte illocutoire dans un contexte donné. "Lorsqu'un locuteur entend accomplir un acte illocutoire, il *présuppose* (ou tient pour acquis) que certaines propositions sont vraies dans le contexte de son énonciation." (Ibidem, 1988 : 116). Les conditions préparatoires sont à la force illocutoire F ce que les présuppositions propositionnelles sont au contenu propositionnel (p).

5) *Les conditions de sincérité :*

Ce sont les états psychologiques (ou attitudes propositionnelles) exprimées lors de l'accomplissement d'un acte illocutoire. "Les conditions de sincérité d'une force illocutoire déterminent les modes des états mentaux que le locuteur devrait avoir s'il accomplissait sincèrement un acte illocutoire ayant cette force dans un contexte possible d'énonciation." (Ibidem, 1988 : 120). Par exemple, la condition de sincérité pour un assertif est la croyance en que l'on affirme.

6) *Le degré de force et de puissance :*

Ils mesurent le degré d'expression de l'état psychologique (degré de puissance) et l'intensité avec laquelle est atteint le but (degré de force). Ces deux notions sont parfois regroupées sous le terme générique de *degré de puissance*.

¹¹ Par exemple lors d'un baptême.

Ces six éléments sont les composants primitifs de la force illocutoire. Dans une conversation didactique, leur analyse nous permettra notamment de comprendre pour quelles raisons une action langagière de l'élève ou de l'instituteur échoue ou se trouve contesté.

Le contenu propositionnel auquel la force s'applique renvoie en particulier à la dimension cognitive de l'acte de langage. Il se constitue de deux éléments : un prédicat et un référent. Le prédicat correspond à la description de l'action et le référent précise en général la nature de l'action.

Résumons ces trois éléments constitutifs d'un acte de langage à l'aide d'un exemple. Si quelqu'un dit " Je vais dissoudre l'assemblée nationale ", la force décrit une action engageante (ou promissive) de la part du locuteur. Celle-ci est précisée par le prédicat " dissoudre " et le référent " l'assemblée nationale ".

Nous ne préciserons pas davantage ces différents éléments. Le lecteur intéressé pourra se référer à VANDERVEKEN (1988).

3.1.2. *La double valeur sémantique d'un acte de langage.*

La force et le contenu propositionnel d'un acte de langage participent à sa réussite et à sa satisfaction. En outre, conditions de succès et de satisfaction sont articulées par une loi que nous précisons à présent.

Le succès et la satisfaction constituent deux valeurs sémantiques possibles d'un acte de langage. Celles-ci sont articulées par des propriétés logiques d'où l'appellation de *logique illocutoire*. Nous redeviendrons un peu plus loin sur l'articulation de ces propriétés. Dans un premier temps, nous nous proposons de les définir.

Les composantes de la force illocutoire permettent de déterminer les conditions de succès des actes de discours. Par définition, un acte illocutoire de la forme $F(p)$ est réussi si le locuteur :

1. parvient à atteindre le but illocutoire de F sur le contenu propositionnel (p) avec le mode d'accomplissement et le degré de force du but illocutoire de F requis.
2. exprime le contenu propositionnel (p) et que celui-ci satisfait les conditions de contenu propositionnel imposées par F.
3. *présuppose* les propositions (p) déterminées par les conditions préparatoires de F.
4. *exprime* le degré de puissance de F les états mentaux appartenant aux conditions de sincérité de F.

Les éléments trois et quatre imposent seulement la présupposition des conditions préparatoires et l'expression des conditions de sincérité. Ainsi, lorsque ces deux conditions sont *satisfaites* (c'est-à-dire vraies), alors cet acte est *réussi sans défaut* (ou *non défectueux*). A l'inverse, lorsque le locuteur effectue sur la force ou sur le contenu propositionnel des *présuppositions qui sont fausses* alors l'acte sera considéré comme défectueux. De même, si le locuteur n'est pas sincère lors de l'énonciation. Ces deux conditions constituent *les conditions de non-défectuosité*.

Intéressons-nous à présent aux conditions de satisfaction d'un acte illocutoire. Par définition, un acte de langage est satisfait si :

- condition 1 : son contenu propositionnel est vrai, mais,
- condition 2 : cette valeur de vérité dépend de la direction d'ajustement liée au but illocutoire. Pour les actes ayant la direction d'ajustement mot au monde (les actes assertifs), le contenu propositionnel doit correspondre effectivement à la réalité. Pour les actes ayant la direction d'ajustement monde aux mots (les actes directifs et les actes promissifs), la vérité du contenu propositionnel dépendra de la réalisation de l'action par les interlocuteurs. Pour les actes déclaratifs, la vérité du contenu propositionnel dépend à la fois de la réalité et des interlocuteurs.

Il existe un certain nombre de propriétés articulant les conditions de réussite et de satisfaction. Nous ne citerons ici que la plus importante :

pour les actes à valeur d'engagement seulement, la satisfaction de l'acte entraîne sa réussite sans défaut mais l'inverse n'est pas vrai.

La théorie des actes de langage peut s'appréhender comme une simple taxinomie. Ce qui est largement injustifié au regard de ses développements récents notamment depuis le milieu des années 1980. En effet, les interlocuteurs gèrent en conversation non pas seulement le contenu propositionnel des actes mais, comme c'est très souvent le cas par exemple dans les débats polémiques, les propriétés de ces actes. Une interaction n'est pas l'addition de représentations d'objets sociaux ou cognitifs élaborés individuellement. Elle est le théâtre du partage de ces représentations à minima et, au-delà, le lieu de co-élaboration des cognitions. Mais un modèle "monologique", que nous venons d'être présenté, peut-il décrire l'accomplissement d'une collaboration conversationnelle entre deux interlocuteurs ? C'est à partir de cette interrogation qu'un débat fécond s'est engagé autour de la possibilité de rendre compte des enchaînements conversationnels au début des années 1990 (voir notamment BRASSAC, 1992 pour les différentes positions).

3.2. La logique interlocutoire

C'est notamment autour de l'articulation des conditions de réussite et de satisfaction que s'est développée, au sein du Groupe de Recherche sur les Communications de Nancy II une version dialogique de la théorie des actes de langage : *la logique interlocutoire*. Nous nous référerons notamment à TROGNON (1993, 1999) pour la définir.

L'analyse interlocutoire a pour objectif de décrire l'accomplissement d'événements sociaux et cognitifs dans les séquences conversationnelles. Elle ne présente pas des objets nouveaux mais se caractérise selon TROGNON (1999) au moins de trois manières :

- elle articule et intègre différentes théories issues du champ de la pragmatique : la théorie des structures hiérarchiques de la conversation (ROULET, 1985) et la théorie de la sémantique générale (SEARLE et VANDERVEKEN, 1985).
- C'est une théorie empirique des propriétés de la conversation.
- Cette démarche empirique a conduit à la modification des théories qui sont à sa source.

Ces changements portent sur trois éléments essentiels.

- la réussite d'un acte de langage peut s'élaborer conversationnellement
- les lois articulantes les valeurs sémantiques deviennent des lois par défaut
- La satisfaction des directifs, promissifs et des assertifs sont identiques

En raison de l'importance de ces trois points pour le cadrage théorique de notre recherche, nous y consacrerons l'essentiel du présent développement. Trois respirations successives permettront de montrer que ce modèle d'analyse peut répondre à certaines questions importantes soulevées l'étude des conversations didactiques :

Comment aborder la vérité des énoncés du point de vue des interlocuteurs ?

Comment rendre de méthodes déployées par les interlocuteurs pour se comprendre ?

Comment décrire le degré de partage des représentations ?

3.2.1. Une vérité co-construite et plus humaine

Dans l'étude des conversations didactiques, la correspondance de ce qui est échangé par les interlocuteurs avec le monde nous importe peu. Par contre, la nature et le partage des représentations des interlocuteurs sur ce monde doivent retenir l'attention de l'analyste. La distinction entre réalités particulières à chacun et réalité commune aux interactants rend possible la compréhension de l'espace intersubjectif propre à chaque échange.

La version dialogique de la théorie des actes de langage nous semble réunir ces deux conditions nécessaires en les articulant: elle permet de comprendre comment la conversation rend interdépendants les niveaux intra et interindividuels dans l'attribution de la valeur de vérité des énoncés.

En logique interlocutoire, la vérité ne dépend plus de la correspondance entre le monde de l'énonciation et le monde perçu.

Quel que soit le type d'acte proféré, la satisfaction dépend des interlocuteurs et non de la correspondance de ce qui est dit avec un état du monde. Ainsi, "nous dirons que l'interlocuteur du second temps de l'interaction réalise les conditions de satisfaction d'un acte assertif si et seulement s'il s'approprie sa satisfaction, c'est-à-dire tient son contenu propositionnel pour vrai" (TROGNON, 1993 : 100).

Le principe de la satisfaction interlocutoire des actes de langage est riche en implications. Il correspond mieux à la réalité conversationnelle empirique. Dans cette perspective :

- le sens n'appartient ni au locuteur, ni à l'auditeur ; il est un produit émergent de l'entre-deux, c'est-à-dire de leur relation ;
- la réalité du monde importe peu dans l'attribution d'une valeur de vérité aux énoncés des interlocuteurs. Ainsi, pour les actes assertifs, contrairement au modèle classique et monologique, le degré de vérité attribué aux représentations d'un tiers devient une notion conversationnelle. La réalité, juge de paix de la théorie classique se trouve remplacée dans la version dialogique par les représentations qu'en ont les interlocuteurs. Dans le cas d'une assertion, par exemple, l'état du monde décrit par l'énoncé n'est pas observable directement. Aussi, la valeur de vérité d'un énoncé repose alors sur la croyance de l'interlocuteur qui tient pour vrai (et donc satisfait) ou, au contraire, refuse de croire son interlocuteur (et donc ne satisfait pas) et ce indépendamment de la correspondance de l'énoncé avec le monde.

Dans un modèle théorique où la vérité d'un énoncé ne dépend plus d'une instance extérieure, il devient possible à l'analyste de se rapprocher et de distinguer

les représentations particulières de chaque interlocuteur de celles qui sont partagées. Il devient également envisageable d'expliquer des enchaînements conversationnels non problématiques du point de vue des interlocuteurs mais qui le seraient au regard de la réalité. La vérité appartenant aux conversants, il semble également envisageable de comprendre comment les interlocuteurs peuvent élaborer un juge de vérité en dehors d'eux-mêmes.

Imaginons par exemple les cas où, ne tenant pas pour vrai leurs croyances respectives, ils décident d'un commun accord d'attendre la possibilité d'être confronté à l'état du monde qu'ils décrivent. Autre possibilité, ils décident de se référer à l'écrit de tel ou tel auteur ou encore à un protocole d'expérience afin de se sortir d'un désaccord poignant. Nous pourrions dire, dans ce cas, que les interactants co-construisent conversationnellement les conditions de satisfaction de leurs propres actes. Il s'agit alors pour l'analyste de décrire non seulement les actions mises en œuvre par les interactants en référence à une théorie mais d'identifier la ou les théories empiriques particulières élaborées interactionnellement dans l'accomplissement des actions langagières.

En outre, l'analyse interlocutoire permet d'articuler les niveaux intra-individuel et inter-individuel de l'échange.

Dans cette perspective, contrairement à la théorie classique, les conditions de satisfaction des actes ayant une direction d'ajustement des mots au monde dépend des conversants. Le mode de satisfaction est donc identique pour tous les types d'actes illocutoires : c'est l'interlocuteur qui satisfait par défaut l'énoncé précédente ou ne la satisfait pas. Or, en vertu d'une autre propriété liant succès et satisfaction des actes de langage, *un acte satisfait est par définition réussi*¹². Aussi, la possibilité de rendre compte des enchaînements conversationnels dans le cadre d'un modèle théorique dialogique est largement ouverte grâce à la combinaison de ces propriétés.

En effet, c'est rétroactivement que les conditions de réussite de l'acte initiatif sont déterminées via les conditions de satisfaction de l'acte réactif.

Prenons deux exemples. Soit A et B deux interlocuteurs :

¹² Cette implication n'est pas réciproque : la réussite d'un acte de langage n'entraîne pas sa satisfaction.

- (9) A1 : Jacques, l'assemblée nationale n'en fait qu'à sa tête !
 B1 : d'accord, comme tu veux, je dissous
 A2 : Bravo
- (10) A1 : Jacques, l'assemblée nationale n'en fait qu'à sa tête !
 B1 : d'accord, que devrais-je faire à ton avis ?
 A2 : dissoudre

Dans l'exemple (1), B1 satisfait A1. Rétroactivement, A1 est réussi comme un directif. C'est donc au deuxième tour de parole que nous pouvons apprécier la nature de l'énonciation précédente. Cette satisfaction est appréciée positivement puisque A2 satisfait B1 comme un engagement. La signification de A1 n'est donc partagée qu'en A2 par les deux interlocuteurs.

Dans l'exemple (2), B1 satisfait A1 car B tient pour vrai A. Rétroactivement, A1 est réussi comme un assertif. Cette satisfaction est appréciée positivement puisque A2 satisfait B1. La signification de A1 n'est donc partagée qu'en A2 par les deux interlocuteurs.

La mise en perspective de ces deux exemples montre qu'une même énonciation peut avoir une fonction illocutoire différente en fonction de l'image que lui donne l'énoncé réactif. Dans l'exemple (1), A1 est validé comme un directif ; dans l'exemple (2), A1 est reconnu comme un assertif. Et c'est seulement dans un troisième temps que la fonction de A1 est stabilisée dans l'espace intersubjectif.

Dans cette représentation théorique de la conversation, la colonne vertébrale des significations émergentes partagées est construite à partir du miroir constitué par l'espace intersubjectif des significations particulières. Dans ce véhicule original, c'est un peu comme s'il y avait deux volants et trois rétroviseurs, un latéral pour chaque interlocuteur et un rétroviseur central commun. La route apparaît non pas à travers le pare-brise mais uniquement dans les trois rétroviseurs. Dans les miroirs latéraux apparaît la route accomplie par un locuteur du point de vue de l'autre. Le rétroviseur commun a quant à lui une propriété singulière : il ne montre que les segments de route qui sont apparus de manière identique dans les deux rétroviseurs latéraux. Ainsi, dans cette perspective, le sens ou la route accomplie ne préexiste pas au travail interprétatif de l'auditeur. Il n'appartient pas plus à l'auditeur qu'au

locuteur mais il est le produit d'une relation, c'est-à-dire d'un entre-deux apparaissant dans le rétroviseur commun.

Aussi, la vérité d'une assertion n'existe pas en soi. Si sa relation avec le monde est certaine, elle n'apparaît pas directement mais dans un rapport médiatisé par les interlocuteurs. En somme, ce qui est négocié ne l'est plus en référence à une vérité immanente mais dans le cadre d'une vérité particulière et ordinaire, celle qui appartient à tous et à personne en même temps. Ce faisant, elle devient un produit social et d'un même mouvement, l'objet de notre intérêt. Dans le cadre d'un échange pédagogique, elle permet d'aborder par exemple l'étude des différences de représentations des interlocuteurs et de l'efficacité des méthodes pédagogiques à travers le degré d'adhésion de l'enfant aux représentations de l'enseignant. Cependant, elle ne permet pas d'éclaircir totalement la question du partage des représentations échangées.

3.2.2. *L'inter-compréhension au risque du malentendu*

La conversation apparaît comme un outil puissant d'échange et de partage des représentations mais n'élimine pas pour autant les risques d'incompréhension entre les interlocuteurs. Aussi, la logique interlocutoire, théorie de l'enchaînement conversationnel, ne se propose pas de modéliser une interaction idéalisée mais humaine, c'est-à-dire faite de réussite mais également d'échec.

Dans cette perspective théorique, une définition conversationnelle et intuitive de l'inter-compréhension pourrait être la suivante : les interlocuteurs font *comme s'ils* se comprennent jusqu'à ce que l'un ou l'autre ne manifeste le contraire. Cependant, en procédant *comme si*, chacun prend le risque de ne pas parler tout à fait de la même chose tout en postulant le contraire. Le château de cartes de l'intercompréhension, patiemment co-élaborés pas à pas, peut dès lors s'effondrer subitement au détour d'une intervention.

Techniquement, le concept de *satisfaction "par défaut"* rend compte de la fragilité fondamentale et nécessaire de cette co-construction. Proposée par

TROGNON et BRASSAC (1992), il permet de comprendre le principe d'économie que respectent les interlocuteurs : s'il fallait communiquer en étant toujours certain que l'autre nous comprend, les conversations ne seraient que l'addition de procédures de vérification ennuyeuse de l'intercompréhension. Le concept proposé rend compte de la part d'indécidabilité qui subsiste dans les enchaînements conversationnels : nous ne sommes jamais totalement sûrs d'avoir compris notre interlocuteur.

Plus précisément, investissant cette fois la position de l'analyste, nous pourrions dire que nous ne sommes jamais certains que le second locuteur assume ce que dit le premier au tour de parole précédent.

Illustrons cette logique des défauts à partir de l'exemple suivant.

Soit A et B deux interlocuteurs :

- (11) A1 : Jacques, tu dois dissoudre l'assemblée nationale !
 B1 : d'accord

Mais Jacques est à ce moment animé d'une profonde réflexion et n'a rien écouté, il s'agit en réalité d'un "accord" marquant une étape de sa réflexion interne.

Le lendemain, Jacques dissout l'assemblée nationale et croise B qui l'interpelle.

- A2 : bravo, tu as suivi mes conseils
 B2 : quel conseil m'avais-tu donné?

Dans notre exemple, même si dans un premier temps, A peut penser que B assume A1 à cause de B1, il constate rétroactivement le lendemain qu'il s'agissait d'un malentendu. On le voit, la vérité de l'acte initiatif A1 est assumée par l'acte réactif (B1) "par défaut", *c'est-à-dire jusqu'à preuve du contraire.*

C'est ce que souhaite traduire la notion de *satisfaction par défaut de l'acte initiatif*: la conversation progresse au risque du malentendu et cette évolution repose en réalité sur une logique qui s'apparente à la logique des défauts (REITER, 1980). Dans l'exemple (1), le statut de B1 peut être considéré comme l'assertion d'un accord avec A1 sauf si le déroulement de la conversation en apporte la preuve inverse. C'est évidemment le cas ici.

L'utilisation de ce principe dans la description de conversation à visée didactique nous a posé quelques problèmes notamment pour distinguer les représentations qui sont partagées par les interlocuteurs de celles qui ne le sont pas.

En effet, la satisfaction par défaut peut apparaître quelquefois peu discriminante et assimiler sous un même statut différents degrés de partage des représentations. Cette difficulté nous a conduit à proposer la distinction entre plusieurs types de satisfaction. Le développement suivant en rend compte des adaptations du modèle dialogique pour notre recherche.

L'échelle actuelle des conditions de satisfaction comporte deux possibilités : satisfait par défaut ou non satisfait. Seul un cas précis permet d'affiner cette échelle. Selon TROGNON et BRASSAC(1992), certains types de relations logiques entre l'acte initiatif et l'acte réactif peuvent réduire cette part d'indécidabilité. Lorsque B accomplit un acte réactif qui a pour prémisse l'acte proféré par A, le degré d'indécidabilité diminue car B se trouve logiquement engagé. Cependant, rendre compte de la dynamique conversationnelle avec cette seule possibilité s'avère assez difficile puisque les enchaînements de ce type ne sont pas nombreux. Aussi, cette définition binaire des conditions de satisfaction ne permet pas de rendre suffisamment compte du degré de satisfaction des actes assertifs initiatifs notamment dans les interactions didactiques.

Dans une situation scolaire, il suffit par exemple que l'enfant apprécie ce qui vient d'être dit par le professeur en employant un procédé de relativisation et qu'il réponde à celui-ci : " j'ai compris, enfin, je crois " au lieu de " j'ai compris " pour que la qualité de la satisfaction, ramenée aux états mentaux de l'enfant, en soit affectée.

En d'autres termes, face à la multitude d'enchaînements possibles qui traduisent le fait d'avoir plus ou moins compris quelque chose ou encore d'être plus ou moins d'accord, nous postulons qu'il est nécessaire d'intégrer à cette théorie la notion de degré de satisfaction ou plus exactement d'un continuum (satisfaction versus non-satisfaction) sur lequel nous affectons différentes valeurs.

Aussi, une échelle à quatre niveaux (SPIGOLON et SPECOGNA, 1996, 2000) propose de préciser le degré de satisfaction des actes assertifs initiatifs. Dans nos analyses, nous distinguerons ces quatre échelons de la manière suivante :

- Satisfaction forte
- Satisfaction faible
- Satisfaction en attente ou indécidable
- Non-satisfaction.

Définissons et illustrons plus précisément ces quatre degrés.

- 1) **Satisfaction forte** : elle correspond aux cas où l'énoncé réactif manifeste la compréhension de l'énoncé initiatif par le locuteur 2 et où celui-ci manifeste dans l'énoncé réactif qu'il tient pour vrai l'énoncé initiatif en s'engageant formellement à sa vérité.

- (12) I 37 : quand tu as eu un accident, tu es allée à l'hôpital. D'accord, et c'est un accident de quoi ?
 S 4 : de voiture
 I 38 : De voiture. Et qu'est-ce qui t'était arrivé ?

I 38 assume S4 qu'il reprend l'énoncé S4. Nous dirons que I 38 satisfait donc fortement S4.

- 2) **Satisfaction faible** : elle correspond aux cas où l'énoncé réactif manifeste la compréhension de l'énoncé initiatif par le locuteur 2 et où celui-ci manifeste dans l'énoncé réactif qu'il tient pour vrai l'énoncé initiatif sans s'engager formellement à sa vérité.

- (13) I63: t'es pas resté avec ta maman, t'as couru sur la route
 S 23: c'était ma sœur qui me tenait la main

S en S 23 assume par déduction I63 : si la sœur de S tient la main de S alors ce n'est pas sa maman. Or, comme ceci peut être contredit par S qui peut affirmer être rester avec sa maman et avoir tenu la main de sa sœur. S 23 satisfait donc faiblement I 63.

- 3) **Satisfaction en attente ou indécidable** : elle correspond aux cas où l'énoncé réactif ne manifeste pas la compréhension de l'énoncé initiatif par le locuteur L2

et où celui-ci ne manifeste pas dans l'énoncé réactif qu'il tient pour vrai ou ne tient pas pour vrai l'énoncé initiatif.

- (14) I65 : maintenant elle est devenue grande oui mais là t'as lâché la main à ta sœur et t'as couru sur la route Ah ah. Ben maintenant, tu sais ce qu'il faut faire

A7: elle a quel âge ta sœur ?
(gs1)

La question de A en A 7 ne nous permet pas de dire si l'affirmation de I en I 65 est assumée par A. Autrement dit, l'enchaînement effectué par A ne nous permet pas de qualifier le degré de vérité attribué par A sur l'énoncé I65. La satisfaction est donc indécidable ou en attente.

- 4) **Non-satisfaction** : elle correspond aux cas où l'énoncé réactif manifeste la compréhension de l'énoncé initiatif par le locuteur L2 et où celui-ci manifeste dans l'énoncé réactif qu'il ne tient pas pour vrai l'énoncé initiatif.

- (15) I 42 : Peut-être mais moi aussi tu sais alors mais je vais essayer de vous expliquer. La spéléo ça se passe ... alors je vais essayer de vous poser des questions, plutôt. La spéléo , ça se passe dans la montagne où plutôt dans la terre ?

X 1: ça se passe sur la montagne/

I 43 : sur la montagne. Bon alors c'est plus la spéléo là. C'est grimper sur la montagne comme ça ?

I en I 43 ne tient pas pour vrai X 1. " Bon alors, c'est plus la spéléo là " indique que la réponse de X en X1 n'est pas considérée comme vraie par I en I 43. Autrement dit, I 43 ne satisfait pas X 1.

Notre proposition ne recouvre pas exactement les mêmes réalités conceptuelles qu'en analyse interlocutoire. Aussi, quelques précisions nous paraissent utiles :

- Cette échelle de satisfaction est conçue pour préciser la satisfaction *des actes assertifs*. En effet, un directif qui peut prendre la forme d'une question ne peut être plus ou moins satisfait. Lorsqu'un locuteur L2 répond à la question de L1, celle-ci est satisfaite indépendamment du contenu de la réponse. C'est seulement au troisième tour de parole, comme dans l'exemple (4) que nous pouvons apprécier l'accord ou le désaccord des interlocuteurs.
- Les deux premiers échelons correspondent dans le modèle d'analyse interlocutoire aux enchaînements où l'acte réactif satisfait l'acte initiatif. De

même, les échelons 3 et 4 correspondent eux à la non-satisfaction de celui-ci. En effet, dans la théorie nancéienne, la non-compréhension d'une énonciation par exemple correspond à une non satisfaction.

- Elle garde pour principe que la vérité de l'acte initiatif est assumée "par défaut", c'est-à-dire jusqu'à preuve du contraire et ce, même à l'échelon 1.
- Ce qui distingue les échelons 1 et 2, c'est le caractère "dénégable " ou non "dénégable " de l'intervention initiative compte tenu de l'acte réactif. Dans le cas d'une satisfaction forte, l'énoncé initiatif n'est pas "dénégable " par L2 sans contradiction avec le cotexte ou le contexte de l'interaction. Dans le cas d'une satisfaction faible, l'acte réactif peut logiquement ne pas assumer l'acte initiatif et ce, sans contradiction.

C'est avec ce dispositif d'analyse que nous apprécierons les différents enchaînements conversationnels au sein des séquences enregistrées dans une école maternelle. Comme nous l'avons fait précédemment dans la partie 2, il convient à présent de caractériser la proximité des interlocuteurs de manière à rendre opérationnelle sa mesure.

3.2.3. La satisfaction interlocutoire, indice de proximité socio-cognitive

Le concept de satisfaction interlocutoire des actes de langage peut-il rendre compte du degré de partage des objets cognitifs et sociaux ? Autrement dit, comment apprécier la proximité socio-cognitive de deux interlocuteurs ?

Deux conditions nous paraissent nécessaires. En premier lieu, le concept doit recouvrir les mêmes objets que la variable qu'elle est censée mesurer. En second lieu, puisqu'il s'agit d'identifier les points communs propres à des représentations singulières, il doit décrire l'espace intersubjectif de la séquence conversationnelle.

Examinons successivement ces deux points.

La logique interlocutoire se présente comme une théorie des séquences conversationnelles qui accomplissent¹³ des événements sociaux et des événements cognitifs. Bien évidemment, elle ne permet pas de cerner tous les aspects d'une interaction. La dimension psychoaffective de l'interaction ne constitue pas un objet que cette théorie prétend décrire. Communiquer ne se réduit pas seulement à parler avec un interlocuteur. Cela est évident. Aussi, si la conversation réalise un partage pluridimensionnel des représentations, notre propos restera circonscrit non pas à la communication, mais à la conversation, non pas à tous ses aspects, mais à l'analyse du partage d'objets cognitifs et sociaux.

Dans cette perspective théorique, le concept de "satisfaction interlocutoire " nous permet de décrire séquentiellement le partage simultané d'actions socio-langagières articulées à un contenu cognitif. Plus précisément, il rend compte des enchaînements conversationnels en révélant la nature de l'articulation inter-interventions des actes de langage : l'analyse des conditions de satisfaction au second tour de parole de l'acte de langage au premier tour de parole permet de déterminer rétroactivement le succès ou l'échec de l'acte initiatif au premier tour de parole. Or, cette validation rétroactive porte sur les deux éléments d'un acte de langage, c'est-à-dire sa force ou l'action qu'il revient à faire (affirmer, engager l'autre ou s'engager à faire quelque chose, ...) à propos d'un contenu cognitif (une représentation ou une action sur le monde). Selon TROGNON, "la notion d'acte de langage est la seule qui définit l'énonciation comme une action socio-cognitive. Un acte est en effet défini en logique illocutoire par l'application d'une force sur un contenu propositionnel. La force définit le type d'action (assertive, promissive, directive, déclarative, expressive) qu'accomplit l'acte de langage. Le contenu propositionnel définit, lui, la représentation (ou la cognition) par rapport à laquelle une force est mise en œuvre " (Ibidem, 1999 : 79).

Aussi, la satisfaction des actes de langage et la proximité des interlocuteurs portent sur les mêmes type d'objets : sociaux et cognitifs.

¹³ La notion d'accomplissement en ethnométhodologie n'est pas tout à fait équivalente à celle utilisée en analyse interlocutoire. En ethnométhodologie, une énonciation accomplit au moment de sa production une action dans et sur le monde. En analyse interlocutoire, l'accomplissement d'une action suppose son appréciation intersubjective voire sa négociation par l'interlocuteur dans l'interlocution. Le second tour de parole apparaît donc comme une condition nécessaire à l'accomplissement.

Pour autant, la satisfaction interlocutoire permet-elle de décrire l'espace intersubjectif conversationnel ?

Pour répondre à cette seconde condition nécessaire, reprenons très brièvement la définition des conditions de satisfaction d'un acte de langage.

Contrairement à la version monologique de la théorie, l'énoncé du locuteur 2 satisfait l'énoncé du locuteur 1 si le locuteur 2 *tient pour vrai* ce que vient de dire le locuteur 1. Autrement dit, la vérité dépend ici de l'appréciation des conversants et non pas de la réalité effective. Il ne s'agit pas d'une valeur extérieure à l'interaction mais appréciable dans l'espace intersubjectif dont elle ouvre la porte. En effet, la vérité peut être évaluée de manière différente par les interlocuteurs. Elle peut être l'objet d'un débat ou encore surdéterminée par une situation interactive dissymétrique de nature institutionnelle. Bref, elle devient un produit indexical au sens ethnométhodologique, c'est-à-dire lié au contexte au travers des cognitions échangées par les interlocuteurs.

Aussi, la satisfaction interlocutoire de l'acte initiatif constitue un indicateur qui à chaque tour de parole, qualifie le rapport intersubjectif de ces deux interlocuteurs. Fil d'Ariane d'une signification négociée, elle rythme son émergence dans l'appréciation de l'énoncé du locuteur 1 par le locuteur 2 au tour de parole n et inversement, au tour de parole $n+1$, au travers l'appréciation de l'énoncé du locuteur 2 par le locuteur 1. En somme, le concept permet d'avoir accès à l'expertise personnelle et subjective du discours de chaque interlocuteur sur son partenaire.

C'est pourquoi nous considérons qu'il représente une mesure de l'interdépendance ou de l'articulation intersubjective des actions.

Cette mesure est séquentielle ; elle peut s'apprécier à presque tous les tours de parole. Contrairement aux indicateurs discursifs représentant une sorte d'évaluation caractérisée et parcimonieuse du discours de l'autre, elle épouse le déroulement de la conversation. Aussi, non seulement elle nous permet d'obtenir un grain d'analyse plus fin mais également plus proche de la dynamique conversationnelle. En effet, dans une conversation, le partage des objets cognitifs ou sociaux, apprécié à un moment de la conversation, n'est pas fixé une fois pour toutes ; il est toujours susceptible d'être remis en cause par son déroulement à l'instant $t+1$. Même si deux interlocuteurs ont l'impression partagée de s'être vraiment compris, s'ils sont

vraiment d'accord à un moment t de la dynamique conversationnelle, il n'est pas certain que ceci sera acquis pendant toute la durée de l'interaction ou au-delà de celle-ci. C'est pourquoi une mesure séquentielle permet de rendre compte « pas à pas » de l'évolution de l'interdépendance des actions.

Autrement dit, pour utiliser une métaphore classique, l'indice interlocutoire est à la mesure discursive ce que le film est à la photographie, une sorte de chaîne historique de la proximité socio-cognitive des interlocuteurs. Contrairement aux apparences, l'immédiateté de cette mesure ne la rend pas moins pertinente, moins vraie ou encore moins fiable qu'une mesure plus structurelle à l'échelle d'un échange, d'une séquence ou d'une transaction. Au contraire, parce qu'elle situe l'histoire ou le présent d'une mutualité d'objets sur un même plan, elle permet de relativiser l'un au regard de l'autre. Enfin, attachée à l'ici et maintenant de l'interlocution, elle nous paraît particulièrement adaptée au dialogue avec de jeunes enfants. En effet, la nécessité de vérifier sa bonne compréhension du discours de l'enfant auprès de celui-ci et à investir une position d'expert conversationnel vis à vis de l'enfant contraint l'adulte à accepter une limitation importante de son horizon conversationnel.

Aussi, pour l'ensemble des raisons évoquées ci-dessus, nous postulons que le degré de satisfaction de l'acte initiatif constitue un indicateur interlocutoire pertinent de la proximité socio-cognitive des interlocuteurs. Lorsque les conversants sont proches du point de vue d'objets sociaux ou cognitifs qu'ils partagent, les indicateurs interlocutoires sont convergents. Au contraire, lorsqu'ils sont éloignés quant à ces objets, les indicateurs interlocutoires sont divergents.

Le tableau suivant montre la correspondance entre les indicateurs et les modalités de notre variable.

Modalités de la proximité socio-cognitive	Convergente	Divergente
Indicateurs pragmatiques interlocutoires	<ul style="list-style-type: none"> - satisfaction forte - satisfaction faible 	<ul style="list-style-type: none"> - satisfaction en attente - non-satisfaction

T 4 - Variation des indicateurs pragmatiques interlocutoires en fonction des modalités de la proximité socio-cognitive.

En outre, dans ce modèle, les résultats obtenus seront précisés en analysant plus précisément les indicateurs pragmatiques divergents. Lorsque l'acte réactif ne tient pas pour vrai l'acte initiatif, la non-validation des conditions de satisfactions ne porte pas toujours sur l'ensemble de l'acte mais peut préférentiellement affecter certains de ses composants. Aussi, les cas de non-satisfaction de l'acte initiatif peuvent être précisés en fonction de la nature de la remise en cause par l'acte réactif.

Nous déclinons donc la divergence interlocutoire en fonction de la nature du composant initiatif invalidé par l'acte réactif. Les catégories retenues comme pertinentes seront exposées et exemplifiées dans le chapitre 3.

Dans le modèle interlocutoire comme dans le modèle discursif, la proximité des interlocuteurs sera appréciée de trois manières. Chaque déclinaison réalise, à la manière d'un objectif à focale variable, un cadrage plus ou moins large de la situation d'interaction et permet d'orienter l'analyse sur chacun des interlocuteurs ou sur la dyade conversationnelle. Ceci peut se schématiser de la manière suivante.

Soit deux interlocuteurs A (l'instituteur) et B (l'élève) constituant une dyade conversationnelle.

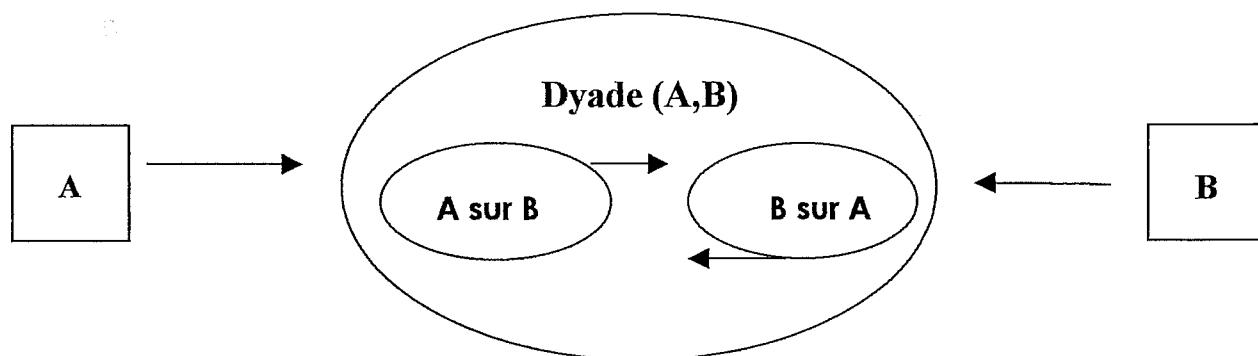


Figure 3. Les trois focales de l'interaction.

Ainsi, trois focales différentes décriront par séquence¹⁴ :

- la dyade conversationnelle (A,B) : les résultats décriront dans ce cadrage "grand angle" la proximité émergente des deux individus réunis en terme d'indicateurs. En effet, les indices qualifiant l'enchaînement des énoncés d'une

¹⁴ La séquence correspond à l'unité d'analyse retenue pour notre recherche. Elle sera définie précisément dans le chapitre 3.

séquence conversationnelle donnée peuvent être considérés comme le résultat d'un processus de co-énonciation. Ce point de vue nous conduit à considérer la dyade comme une entité fondée sur un rapport psychosocial construit dans un espace-temps unique.

- le rapport intersubjectif des interlocuteurs A et B peut être apprécié de deux manières : soit nous considérons les actions langagières de l'instituteur vis à vis de l'élève (A sur B), soit celles de l'élève vis à vis de l'instituteur (B sur A). Ce regard au téléobjectif nous permettra d'apprécier le point de vue de chacun sur son propre partenaire.
- enfin, la contribution de chaque interlocuteur de la séquence sera observée. Elle nous permettra d'apprécier le poids de chaque interlocuteur dans la proximité de la séquence: carré A et B.

En conclusion, les conditions de satisfaction définies en logique interlocutoire nous semblent remplir les conditions nécessaires à la représentation de la variation de la proximité des interlocuteurs en conversation :

- leur définition théorique cible les objets de notre étude : sociaux et cognitifs.
- La loi logique qui les relie aux conditions de réussite de l'acte initiatif permet de nous représenter le rapport intersubjectif des interlocuteurs en conversation.

Construite à partir de deux modalités (convergence versus divergence), la proximité socio-cognitive et la proximité cognitive¹⁵ des interlocuteurs apprécient l'écart entre les représentations des interlocuteurs au cours d'une séquence conversationnelle. Dans une certaine mesure, les résultats obtenus à l'aide de nos deux modèles théoriques peuvent être comparés et leur degré de recouvrement peut être apprécié de manière statistique.

L'écart de représentations entre deux interlocuteurs apparaît comme un des piliers fondateurs des interactions tutorielles. Nous allons aborder à présent leur étude au cours du chapitre 2.

¹⁵ Voir partie 2, chapitre 1.

CHAPITRE 2

La conversation didactique, instrument et source d'altérité

Le chapitre 2 s'organise autour de quatre parties. Notre intention est de contribuer à la définition d'un cadre pragmatique opérationnel pour l'étude des séances de langage. Pour y parvenir, la partie 1 situe l'orientation de notre étude parmi les différents courants de l'acquisition du langage en psychologie du développement. La seconde partie précise notre point de vue interactionniste en examinant d'une part, la place du langage dans le développement de l'enfant et, d'autre part, certains aspects ontogénétiques de la conversation. La partie 3 aborde la définition d'une approche performative des différences langagières dans le cadre scolaire. La dernière partie précise à la fois les caractéristiques de notre objet d'étude et le cadre d'étude pragmatique retenu pour l'analyse. Celui-ci fait l'objet d'une présentation concrète à partir de l'analyse d'une séquence.

1. Ontogenèses de l'acquisition du langage

La place du pédagogue ou des parents vis à vis de l'enfant dans les situations d'apprentissage du langage s'inscrit au cœur d'un débat scientifique plus large en psychologie du développement dont l'objet est de comprendre le rôle des interactions sociales dans l'ontogenèse des compétences plurielles dont l'enfant fait preuve progressivement. Notre objet de recherche, les conversations didactiques à l'école maternelle, nous impose d'identifier les différentes positions théoriques générales qui éclairent la question de l'acquisition du langage et ce, afin de situer l'orientation de notre propre recherche.

L'enfant construit-il ou est-il construit par le langage ? Nous proposons de considérer ce débat sur un angle à la fois historique et épistémologique. Quatre positions, apportant des réponses différentes à cette question centrale, nous semblent identifiables. Nous les examinerons successivement. En fonction du champ de recherche, les positions prennent évidemment une couleur particulière. En psychologie génétique, l'émergence du langage semble à la remorque d'un débat plus général sur le développement de l'intelligence. En linguistique ou en psychologie linguistique, l'acquisition du langage rencontre celui de la construction du sens dans l'interaction.

1.1. La position innéiste

Au début de son histoire, la question de l'acquisition du langage paraît traversé par la tenue d'un débat de nature assez idéologique sur la place respective de l'inné et de l'acquis dans l'ontogenèse des comportements. La position innéiste en psychologie du développement s'attache à démontrer que l'enfant accomplit malgré lui le programme génétique de son évolution. Le langage ne présente pas de particularité par rapport à l'apparition progressive d'un certain nombre de comportements moteurs.

Plus précisément, l'apparition du langage n'est qu'un effet de la maturation biologique de l'enfant. Celui-ci se développe selon un certain nombre d'étapes

dont la séquentialité est réglée par la maturation de son organisme et de son appareil psychique. En quelque sorte, l'enfant n'est pas un acteur de son propre développement langagier qui s'effectue presque en dehors de sa volonté et de ses expériences. Il réalise en quelque sorte un programme verbal prédéterminé. Dans ce cadre, les différences individuelles sont perçues comme l'expression de différences d'aptitudes innées.

L'œuvre de CHOMSKY et de HALLE est dans une certaine mesure l'héritière de cette perspective. Elle développe la thèse du L.A.D (Language Acquisition Device) qui prend ses distances avec la grammaire traditionnelle et les principes fondamentaux de la linguistique structurale. L'intention des auteurs est de constituer la linguistique en science hypothético-déductive. Contrairement à SAUSSURE, la syntaxe est érigée en pierre angulaire d'une grammaire répondant à des principes invariants d'organisation logique. Ceux-ci constituent la structure profonde de la phrase alors que l'énoncé renvoie à sa structure de surface. Cette grammaire "générative" permet la création d'un nombre infini d'énoncés. Elle peut être représentée comme un système et son invariance dans les langues humaines lui confère un caractère universel. Génétiquement déterminée, elle qualifie l'Homme en permettant l'acquisition du langage.

Comme le remarque GHIGLIONE (1986), "étrange de retrouver ainsi sous la plume d'un critique assez féroce de la linguistique structurale un modèle épistémologique relativement proche. Ici, comme là, le domaine des essences gouverne ; là il gouvernait la parole, ici il gouverne les langues humaines" (Ibidem, 15). Finalement, cette théorie laisse apparaître un individu qui n'existe pas vraiment. Doté en série d'une bonne grammaire, il est gouverné à son insu par des possibilités "préfabriquées" qui l'autorisent à communiquer. Il ne construit pas du sens puisqu'il est contenu dans la langue.

De même, la distinction établie par les auteurs entre compétence et performance reprend celle introduite par SAUSSURE entre langue et parole. Tout comme la langue, la compétence renvoie à un modèle collectif tandis que la performance couvre le champ des réalisations particulières de celle-ci, c'est-à-dire celui de la parole. La grammaire générative correspond donc à la compétence linguistique des locuteurs. Son étude relève pour CHOMSKY de la linguistique. La

performance, produite à partir d'un système sous-jacent, constitue le champ d'étude la psychologie.

L'absence de prise en compte dans le développement des aspects fonctionnels ne nous permet pas de retenir cette position théorique pour l'étude d'interactions tutorielles. Comment l'énoncé réalise t-il à la fois un acte social et un acte linguistique ? Dans quelle mesure ces deux dimensions sont-elles interdépendantes ? Comment le " je " parlant peut-il émerger de l'essence ? Autant de questions que cette perspective ne nous permet pas d'aborder dans l'élaboration d'un modèle de la communication humaine.

Le point de vue béhavioriste, par l'accent mis sur le rôle de l'entourage de l'enfant dans le développement comportemental propose une alternative théorique radicale aux positions innéistes.

1.2. La position béhavioriste

Dans la perspective béhavioriste, le comportement constitue le point de départ d'un processus d'acquisition contrôlé par l'environnement. Le rôle du psychologue n'est pas de s'intéresser à l'influence de l'appareil psychique sur le comportement à l'aide de moyens statistiques sophistiqués. Ce qu'il faut étudier, c'est le comportement appréhendé ici en unités de base et les variables fondamentales qui le décrivent. La technique fondamentale de SKINNER est le conditionnement opérant. Ce mécanisme permet le contrôle du comportement à travers une sélection opérée par l'entourage.

La position béhavioriste sur le développement des compétences langagières s'articule autour de deux points :

- dans les mécanismes d'apprentissage, il n'y a pas lieu de distinguer l'enfant et l'adulte
- le langage n'est pas un comportement particulier et, à ce titre, il doit être étudié à la manière des autres comportements.

Plus précisément, le langage apparaît contrôlé par la sanction de l'entourage. Si bien que les comportements verbaux validés positivement persistent ; les autres, mal considérés et renforcés négativement, sont progressivement éliminés par l'enfant. Objet progressivement façonné par son environnement, l'enfant "béhavioriste" apparaît comme l'antithèse de l'enfant "constructiviste" tirant de son action constante avec et sur l'environnement un substrat transformateur des acquis. Son action se limite à la mise en correspondance des comportements et des réponses. De quelle manière celle-ci s'opère-t-elle sur un plan cognitif ? Le béhaviorisme ne s'y intéresse pas, se limitant à l'étude des seuls comportements observables.

Le schéma associant stimulus et réponse a permis des progrès importants dans la connaissance d'apprentissages simples. Malgré tout, le déclin de cette position épistémologique a débuté lorsque la contradiction entre l'observable et l'inobservable s'est manifestée. Réducteur car évacuant les questions fondamentales de la subjectivité et des processus mentaux, ce schéma n'est pas à même de rendre compte de l'acquisition de "comportements" plus complexes comme le langage. Aussi, la position béhavioriste a-t-elle été très critiquée à partir des années 1950. CHOMSKY, par exemple, lui reprochait de donner des activités verbales une vision appauvrie et fautive. Le cognitivisme, par l'intérêt manifesté pour l'étude de la « boîte noire » pris en quelque sorte le béhaviorisme à contre-pied.

1.3. La position cognitiviste

L'émergence de théories issues de la psychologie cognitive a constitué une véritable rupture avec les positions comportementalistes. Délaissés chez les béhavioristes, les processus mentaux devenaient dans cette perspective l'objet de la plus grande attention.

Le chapitre 1 de ce travail nous a permis d'exposer certains éléments fondamentaux de la théorie de la pertinence de SPERBER et WILSON (op. cit.). Celle-ci emprunte à FODOR (op. cit.) le postulat d'une architecture modulaire du traitement l'information qui sépare les aspects purement linguistiques de ceux de la signification. Selon l'auteur, la question de l'attribution du sens ne caractérise pas le

langage mais plus généralement la communication humaine. Aussi, un système périphérique spécialisé et autonome assure le traitement linguistique du langage. Le système central opère à partir de cette entrée linguistique une attribution de sens à partir des éléments conceptuels et contextuels qui mobilisent notamment la mémoire à long terme et la mémoire de travail.

Le sujet émerge peu à peu de cette problématique. Pour GHIGLIONE, " les ingrédients d'une approche plus satisfaisante de la communication semblent être réunis :

- un sujet qui a des *représentations*,
- des systèmes de signes multiples qui permettent de véhiculer un contenu, c'est-à-dire des *significations résultant d'un système de représentations*
- un *interlocuteur qui est sollicité d'une façon finalisée* : comprendre ce qui est transmis, c'est-à-dire (...) construire une représentation de ce qui est dit par le syntagme ou la phrase et non pas une représentation du syntagme de la phrase " (GHIGLIONE, 1986 :18).

Cependant, l'acquisition du langage n'est pas une préoccupation majeure dans cette perspective. En effet, *les objets sont davantage les processus qui vont permettre à l'individu de communiquer à l'aide du langage*. Ici, le " sujet communicant " comprend son interlocuteur, converse avec lui en utilisant les capacités différentielles de sa mémoire. L'intercompréhension résulte non pas d'une coopération sociale mais de l'identité fonctionnelle et structurelle du fonctionnement cognitif des interlocuteurs.

Pourtant, si l'on considère que l'apprentissage d'objets nouveaux résulte notamment de l'interaction du sujet avec son environnement, nous admettons implicitement une dimension sociale dans le développement de la capacité à communiquer du sens. L'enfant n'apprend pas à parler seul. Cette évidente constatation renvoie au domaine partagé le problème de l'attribution du sens, produit d'une communication envisagée du point de vue informatif et intentionnel. Pour cette raison essentielle, il nous faut adjoindre une théorie de l'interlocution afin de décrire précisément la dimension sociale de l'acquisition du langage.

Illustrons le propos par l'analyse d'un court extrait d'une séance de langage à l'école maternelle. L'instituteur (I), après l'intervention spontanée du premier enfant (A), donne la parole à un second enfant (B) qui introduit le thème de l'interaction.

(/) : l'intervention est coupée par l'interlocuteur suivant.

(16) I1 : A ?

A1 : tu sais, tout à l'heure, eh ben X, Y, eh ben y m'a donné un coup de poing dans mon ventre et je lui avais rien fait à lui

I2 : oui je sais qu'y fait cela souvent mais enfin ça y est , ça t'a fait vraiment très mal?... non ? bon, y sait qu'il ne doit plus le faire, ça y est, c'est tout. Oui, B, vas-y.

B1 : ma mère, elle veut pas m'acheter un papier de foot

I3 : hum, c'est quoi un papier de foot ?

B2 : des été.. collantes

I4 : ah ! des étiquettes/

B3 : / t'aime bien du foot ?

I5 : J'aime bien le foot ? oui de temps en temps. C'est des étiquettes autocollantes ?

B4 : ouais

I6 : Ah oui...

(...)

Il s'agit ici du début d'une séance de langage. Deux enfants s'y manifestent : A dans un premier temps et B à sa suite. Tous deux introduisent librement le thème de l'interaction avec l'instituteur. A se plaint d'un événement lié à une dispute survenue avec X ou Y, B d'un refus maternel à propos de l'achat d'étiquettes autocollantes sur le thème du football. Les positions sociales investies par les participants peuvent être décrites en terme de droits et de devoirs auto ou hétéro-attribués (BOISSAT, 1991).

Sans nous livrer à une analyse technique de cet extrait, concentrons notre attention sur les deux interventions A1 et B3 et leurs réponses respectives I2 et I5. A en A1 et B en B3 s'attribuent le droit de choisir le thème de la discussion. Cependant, les interventions réactives satisfont la question de l'enfant sans accepter tout à fait le thème initié ou ajusté par celui-ci. I en I5 questionne à nouveau B sur le thème précédent ce que B satisfait implicitement en B4. De même, I2 répond à A mais d'une part, "expédie la réponse " et d'un autre part, change d'interlocuteur. Dans les deux cas, les enfants peuvent en conclure qu'il y a lieu de parler d'autre chose à ce moment là. Ainsi, un

ajustement du thème apparaît comme le résultat d'une négociation et d'une coopération entre les partenaires.

D'un point de vue empirique, il nous faut bien admettre que communiquer avec son instituteur est un acte inscrit socialement et qu'il ne s'agit pas seulement de comprendre mais aussi de coopérer. Car, comme le remarque de nombreux auteurs et notamment BAUTIER (1995), si l'instituteur existe dans l'échange, c'est aussi sans doute grâce à l'hommage social de l'élève.

L'étude des interactions tutorielles doit donc s'envisager sous un angle de vue interactionniste.

1.4. Le point de vue interactionniste

Le courant interactionniste constitue une conception particulière s'opposant à la fois au béhaviorisme et au courant innéiste.

Selon cette position, *le comportement est à la fois sous la dépendance de variables internes et externes*. Loin d'être une simple synthèse des deux courants précités, la position interactionniste affirme l'interdépendance des variables liées à la situation et aux caractéristiques du sujet. Cette interdépendance se caractérise par des effets de feed-back entre la situation et l'individu qui rendent assez difficile l'application d'une méthodologie expérimentale classique.

Un des piliers angulaires de cette approche réside dans la distinction entre l'environnement tel qu'il peut être décrit "objectivement" et l'appréciation subjective de celui-ci par le sujet. Cette discrimination permet notamment de comprendre les effets différentiels d'une "même" situation sur un ensemble d'individus et conduit à caractériser situations et personnes par des dimensions communes.

L'interactionnisme n'est ni un modèle, ni une théorie. Il ne permet pas de prédire la nature des relations entre la situation et les individus. Il s'agit d'un point de vue général sur le lien situation - individu.

Ce degré de généralité nous semble expliquer pourquoi les figures emblématiques de ce courant développent des thèses quelquefois contradictoires tout en se rassemblant sous la même bannière. L'interactionnisme de PIAGET pourrait être qualifié de "constructiviste" et celui de VYGOTSKY de "social". La partie suivante reviendra plus longuement sur les différences et les points communs de ces conceptions.

Deux points fondamentaux au moins permettent de situer leurs travaux dans le champ de l'interactionnisme :

- dans son rapport avec l'environnement, l'individu joue un rôle actif et non seulement réactif. Il construit son environnement autant que ce dernier le construit.
- Cette relation au vrai sens du terme se traduit par une approche circulaire et non linéaire du développement. Dans l'exemple précédent, les positions sociales occupées par les interactants apparaissent comme des résultats conversationnels, c'est-à-dire négociés pas à pas de manière intersubjective. B et A reconnaissent implicitement à I au début de l'échange la position sociale que I en I1 et I2 s'attribue : le droit de distribuer la parole. Ainsi, il ne suffit pas de déclarer une position sociale pour l'occuper. Encore faut-il que cette position soit validée par l'interactant.

Dans le domaine des apprentissages scolaires, le courant A.T.I (Aptitude Traitement Interaction) montre qu'il semble possible de dépasser une approche linéaire centrée sur les caractéristiques de l'élève ou sur les méthodes d'enseignement. Exprimé dans un cadre interactionniste, la formulation de l'hypothèse et des objectifs pédagogiques pourrait être la suivante : les effets des méthodes d'enseignement varient en fonction des caractéristiques des élèves. Aussi, le problème devient alors d'identifier les combinaisons optimales élève - tâche - méthode.

Ce type de recherche, engagée d'un point de vue interactionniste, a été réalisé par MONTEIL (1997) dans une série d'étude portant sur l'influence du contexte social sur les performances d'élèves au collège. Pour, l'auteur, il n'existe pas de

lecture de la tâche ou de la situation qui soit objective. Aussi, seul le sens attribué par des sujets à la tâche ou à la situation constitue une variable pertinente.

Compte tenu de ces différents éléments, tentons de définir une position interactionniste pour l'étude de l'acquisition du langage. Quatre caractéristiques permettraient de l'identifier :

- la *circularité de la relation* entre les variables liées à la situation et celle caractérisant la personne,
- la *position active et constructive du sujet* dans son environnement,
- l'*importance des effets liés à la tâche et à la situation*,
- l'*appréciation subjective sur ces deux éléments* notamment à travers le sens particulier que les sujets y accordent au regard de leur expérience culturelle.

Transposons à présent ces caractéristiques à notre champ de recherche.

Trois courants de recherche partagent aujourd'hui cette thèse de l'interactionnisme social fondée sur la prise en compte des conditions nécessaires précitées. L'acquisition du langage y apparaît sous l'influence conjointe de son action sur l'environnement, des contraintes imposées par celui-ci et de l'appréciation subjective de ces contraintes en regard de son histoire sociale et culturelle. L'apprentissage, effectué dans le cadre d'interactions didactiques semble également fonction de la qualité de la collaboration socio-cognitive entre l'expert et l'apprenant.

Nous avons déjà évoqué en psychologie sociale de la cognition les travaux de MONTEIL (1997). Nous souhaitons aborder à présent les travaux de PIAGET ou d'inspiration piagetienne et la théorie socioculturelle de VYGOTSKY en nous plaçant sur un plan plus comparatif que descriptif.

La question du développement cognitif doit s'examiner selon VYGOTSKY dans une perspective à la fois historique et culturelle car l'individu social est fait d'histoire et de culture. Selon BROSSARD (1992), décrire le développement cognitif revient à montrer l'appropriation par l'individu d'une partie de l'activité culturelle humaine. La manipulation de systèmes de signes permet le développement des fonctions

mentales supérieures. Ces instruments symboliques de connaissances vont permettre à l'individu d'agir sur sa pensée et son propre comportement ainsi que sur ceux d'autrui.

Même s'il reconnaît la portée de l'expérience individuelle et solitaire, VYGOSKY souligne l'importance capitale des activités tutorielles. Dans ce cadre, il montre que la direction véritable de l'appropriation des connaissances va du social à l'individuel, c'est-à-dire de l'inter-individuel à l'intra-individuel. Pour lui, les capacités de l'enfant apparaissent d'abord dans un rapport médiatisé par l'autre. Ce n'est que dans un second temps que l'enfant pourra contrôler et produire ce nouvel élément en l'absence de l'adulte. " Chaque fonction apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant : d'abord au niveau social, puis au niveau individuel " (VYGOTSKY, 1978 : 57).

VYGOSKY partage sur de nombreux points les idées de PIAGET. Il s'en différencie néanmoins quelquefois de façon importante.

Nous proposons d'apprécier ces différences de point de vue en imaginant un contexte d'apprentissage idéal en fonction de l'auteur. Dans ce but, nous nous permettrons de souligner volontairement les traits distinctifs :

- l'enfant " piagétien " se construit dans une interaction constante avec un milieu riche en expériences potentielles. Expérimentateur de premier ordre, il n'a besoin d'aucun guide tant l'expérience propre est irremplaçable. Il aime cependant partager ce qu'il découvre avec un adulte qui n'impose pas sa façon de voir le monde. L'adulte, tel un bon jardinier se doit surtout d'arroser son terrain d'expérience d'éléments choisis et vivifiants, cognitivement parlant. Ainsi, il lui propose souvent de jouer avec d'autres pour rencontrer des points de vue différents du sien.
- l'enfant " vygotskien ", bien qu'il apprécie l'expérience propre se découvre et s'enrichit avant tout dans une relation positive à l'autre. A travers lui, il apprend à agir sur le monde physique et social au sein de mondes culturels. Ceci lui permet d'enrichir en son absence ses propres expériences. L'adulte tutélaire l'aide en communiquant beaucoup avec lui pour conceptualiser ce qu'il apprend tant l'expérience avec l'autre est irremplaçable. Celui-ci lui propose souvent de faire des choses qu'il a eues du mal à réussir seul. Avec lui, il apprend plus et mieux.

Souvent, ses parents lui parlent de l'école où il ira bientôt pour apprendre avec d'autres.

Ce double portrait, certes un peu caricatural, nous permet de mettre en lumière quelques différences entre les deux conceptions. Là où PIAGET met l'accent sur une expérience autodidacte du monde, VYGOTSKY montre l'importance des relations sociales dans le processus d'acquisition. L'enfant de PIAGET ressemble à un chercheur multiforme qui modifie et façonne son terrain d'expérimentation. Celui de VYGOTSKY questionne et se construit dans un environnement dont la colonne vertébrale est constituée avant tout par les relations humaines. Aussi, les perspectives pédagogiques sont de nature différente : chez PIAGET, on veillera à offrir à l'enfant un milieu riche en expérimentation potentielle ; chez VYGOTSKY, on s'attachera davantage à développer une attitude chez l'adulte qui guidera l'enfant dans ces découvertes.

Au cours des années 1970, dans la mouvance théorique de PIAGET, des psychologues¹⁶ montrent le rôle capital des situations scénarisant un conflit socio-cognitif entre les participants. Celui-ci permet notamment à l'enfant de dépasser une position égocentrique en facilitant l'acquisition d'une capacité à se représenter le point de vue de l'autre. La situation expérimentale conduit les sujets de niveau de développement voisin et de points de vue différents à résoudre ensemble une tâche. La consigne demande aux participants de même statut d'élaborer une réponse commune et concertée. Cette situation organise donc à la fois un conflit social (les participants n'ont pas le même point de vue) et un conflit cognitif intra-individuel. L'obligation d'une réponse commune oblige les enfants à une décentration cognitive en intégrant des éléments contradictoires à leur propre conception. En général, les progrès cognitifs des sujets sont supérieurs à ceux d'enfants ayant tenté de résoudre la même tâche seul.

Les travaux récents (DOISE et MUGNY, 1997) sur la notion portent sur l'efficacité du fonctionnement du conflit socio-cognitif. Les auteurs souhaitent identifier les conditions nécessaires au progrès cognitif des sujets. Plusieurs éléments liés aux aptitudes et au déroulement de l'interaction paraissent importants :

¹⁶voir notamment Perret-Clermont (1979) ; Hinde, Perret-Clermont & Stevenson-Hinde (1987) ; Perret-Clermont & Nicolet (1988) ; Doise et Mugny (1997).

- d'une part, un certain nombre d'aptitudes minimales semble indispensable. Ainsi, la capacité à identifier des représentations contradictoires et de mobiliser un savoir-faire interactionnel constituent deux conditions primordiales.
- D'autre part, la résolution de la tâche doit reposer sur une bonne collaboration des partenaires. En conséquence, la décentration cognitive permettant la résolution du conflit ne doit pas être une conséquence de l'ascendant psychoaffectif ou statutaire de l'un des partenaires sur l'autre.

A notre sens, les enseignements de cette étude rejoignent la thèse de VYGOTSKY sur l'importance des relations sociales dans le développement cognitif. PERRET-CLERMONT et BROSSARD (1988) soutiennent une thèse accentuant encore l'interdépendance du développement cognitif et des relations interpersonnelles. Pour ces auteurs, "les coordinations cognitives entre individus sont à la base des coordinations cognitives individuelles ou encore, l'acte cognitif individuel n'est qu'un moment d'un processus plus complexe qui est de nature sociale. Cette thèse implique que les coordinations cognitives chez l'individu ne sont rendues possibles que par des coordinations sociales " (PERRET-CLERMONT et BROSSARD, 1988 :445). Ces synchronisations sociales sont co-élaborées au cours d'interactions dont le prototype est sans aucun doute la conversation. " Au sein même de leurs situations de rencontre, les sujets ont recours à des processus de dialogue qui leur permettent de définir l'objet commun de leur discours, de réguler leur échanges, d'interpréter, parfois différemment les uns et les autres, les comportements d'autrui et les enjeux de l'interaction " (PERRET-CLERMONT et AL, 1992 :4).

Cette conception d'un ajustement mutuel et permanent des actions langagières se retrouve également dans le courant ethnographique de la communication. GUMPERZ (1989) montre que les sujets forment de manière explicite mais le plus souvent implicite leurs activités de façon à permettre une exploitation *d'indices de contextualisation*, c'est-à-dire de signaux qui vont permettre d'orienter le travail interprétatif de leur partenaire. " Un indice de contextualisation est une caractéristique de forme linguistique qui intervient dans le signalement des présupposés contextuels (...). Même si de tels indices véhiculent de l'information, les significations sont transmises en tant qu'éléments du processus d'interaction. A la différence des mots dont on peut discuter en dehors de tout

contexte, le sens des indices de contextualisation est implicite " (GUMPERZ, 1989:28-29).

A notre sens, cet ensemble d'éléments permettant à l'interaction de progresser se retrouve généralement dans de nombreux travaux sous l'étiquette "situation ". Or, " *interpréter une situation* ", n'est-ce pas faire une hypothèse sur son sens social et éventuellement sur l'objectif cognitif poursuivi par le partenaire de l'interaction ? Attribuer du sens, ne revient-il pas à se situer intersubjectivement vis à vis d'un ensemble de contraintes d'ordre socio-cognitif ?

Définie de cette manière, la situation n'a pas de réalité objective mais se définit de manière dialectique au cœur du rapport intersubjectif. L'observation de représentations différentes de la situation au cours de l'interaction ne semble donc pas étonnante : leur expression permet aux interactants de se communiquer mutuellement les bases nécessaires à l'interprétation de leurs énoncés respectifs. Nous rejoignons sur ce point la définition de BAUTIER (1995). " *Interpréter une situation, c'est se situer en tant que locuteur dans l'échange, c'est construire sa place d'énonciateur par rapport aux autres interlocuteurs en fonction de la représentation que l'on se fait de soi et des autres dans cette situation, des relations et des statuts possibles des uns et des autres* " (BAUTIER, 1995 : 32).

Par contre, nous sommes en désaccord avec l'auteur sur l'outil théorique qui peut permettre de tenter d'objectiver les variations subjectives du sens socio-cognitif de la situation. Pour BAUTIER, « la plupart des fondements théoriques du courant pragmatique ne peuvent être repris » car les locuteurs sont réduits au rang de producteur d'acte « sans que soit pris en compte leur dimension sociale » (ibidem, 1995 : 16). Or, justement, l'analyse interlocutoire nous paraît constituer un des cadres théoriques possibles. Quatre arguments, développés dans le chapitre 1, peuvent être avancés :

- l'analyse dialogique du discours *permet de décrire la co-construction intersubjective d'objets sociaux et cognitifs* en articulant l'intention et le contenu propositionnel des actes de langage
- *la réalité de certains indices de contextualisation peuvent être appréciés dans l'analyse de la négociation sur les composantes des forces illocutoires*. Parmi celles-ci, les conditions préparatoires des actes de langage recouvrent les

présupposés de nature contextuelle. Ce sont les propriétés relatives au locuteur, à l'auditeur, à leurs relations, au référent ou au monde qui sont présupposés lors de l'accomplissement d'un acte illocutoire dans un contexte donné. " Lorsqu'un locuteur entend accomplir un acte illocutoire, il *présuppose* (ou tient pour acquis) que certaines propositions sont vraies dans le contexte de son énonciation. " (VANDERVEKEN, 1988 : 116).

- *l'inter-compréhension est aussi une représentation de nature intersubjective.* Dans notre conception, celle-ci n'a pas pour condition nécessaire le partage de tous les éléments de la situation. C'est pourquoi la conversation, quel que soit sa finalité, progresse au risque du malentendu (TROGNON, 1993).
- *nous situons le véritable ciment de l'interaction au niveau des processus d'interprétation.* Si les interlocuteurs peuvent se comprendre, c'est notamment parce qu'ils partagent un savoir-faire interprétatif dont la matière première est communicable. Ce partage des processus inférentiels n'implique nullement celui du résultat de leur mise en œuvre. En d'autres termes, si nous partageons avec notre interlocuteur une même manière de trouver du sens, notre culture par exemple peut nous amener à des interprétations différentes d'un même énoncé.

L'étude de la situation nous semble possible à partir de cette base théorique. Parmi les grands courants de l'acquisition, nous situons donc notre étude dans le champ de l'interactionnisme social. Nous considérons l'interaction individu-milieu social comme déterminant dans le processus d'acquisition cognitive. Cette position nous oblige à questionner la situation afin d'apprécier le développement du langage dans une perspective socio-génétique.

Tenter d'objectiver la situation et la construction particulière du sujet nous renvoient aux moyens théoriques et aux cadres explicatifs dont nous disposons pour atteindre cet objectif.

A notre sens, ce travail est possible en complétant un point de vue interactionniste par une théorie de l'interlocution. Cette base théorique nous permet notamment de déplacer le curseur de notre objet de recherche du développement du langage à celui de la conversation.

2. Du développement du langage à celui de la conversation

Le développement tardif des travaux permettant notre compréhension de l'évolution du fonctionnement conversationnel des enfants ne doit rien au hasard. Selon GARITTE (1995) et BERNICOT (1992), il peut se comprendre comme la tentative de réalisation d'un puzzle complexe dont les différents éléments constitutifs sont suspendus d'une part à l'évolution de différentes conceptions en psychologie du développement prises séparément et, d'autre part, à leur rencontre.

Cet exposé nous permettra de faire un point non exhaustif sur l'ontogenèse de la communication chez le bébé et le jeune enfant compte tenu de cette évolution épistémologique.

En outre, nous tenterons de cerner les différences, la complémentarité ou la convergence de différentes positions interactionnistes qui accordent en psychologie du développement une place importante sinon centrale au langage dans l'évolution des capacités cognitives de l'enfant.

Enfin, nous essayerons d'articuler les travaux récents en psychologie du développement conversationnel et langagier avec les aspects cognitivo-pragmatiques de la gestion de la signification.

2.1. La place du langage dans le développement de l'enfant

Le développement du langage et de la capacité à converser semblent s'alimenter mutuellement. C'est en interagissant quotidiennement avec son entourage que le jeune enfant maîtrise un lexique de plus en plus étendu et des formes syntaxiques plus complexes. Avant que la conversation n'acquière ses lettres de noblesse de recherche en psychologie sociale ou en psychologie du développement, l'essor langagier du petit homme et le développement parallèle de son intelligence ont été l'objet d'un débat où se sont situés PIAGET, WALLON, VYGOTSKY ou encore BRUNER. Evidemment, nous ne pourrions pas faire ici une revue d'œuvres scientifiques aussi importantes. Nous choisissons à la manière de CARTRON

et WINNYKAMEN (1995) de prendre un angle de vue plus "modeste" : interroger les rapports de la pensée et du langage au sein de ces quatre positions théoriques interactionnistes du développement, cerner la place du langage dans chacune de ses conceptions.

2.1.1. PIAGET : un outil du développement intellectuel

En épistémologie génétique, le langage n'est pas l'épicentre de la pensée mais constitue un instrument qui contribue au développement des structures intellectuelles. L'enfant n'est pas initialement l'objet d'étude de PIAGET mais il constitue un point de passage nécessaire pour la compréhension du développement intellectuel. L'objectif est ici avant tout de comprendre les lois et les mécanismes qui permettront d'accroître les connaissances. Pour bien saisir la place du langage dans la conception de PIAGET, un court détour par les piliers fondamentaux de cette conception s'impose.

Selon PARAT-DAYAN (1999), trois principes importants caractérisent le développement intellectuel dans la conception de PIAGET :

- *la représentation de la réalité dépend d'instruments logiques créés mentalement qui organisent notre perception du monde,*
- *ces instruments ne sont pas génétiquement programmés mais construits à partir de l'activité des individus*
- *cette activité se caractérise par une interaction constante avec l'environnement tant physique qu'humain.*

Ici, c'est l'activité et non pas le langage qui constitue le véritable moteur du développement. Instrument de la pensée, le langage n'est qu'une des formes sémiotiques de la pensée symbolique. Deux autres notions paraissent beaucoup plus centrales dans le stade sensori-moteur et préopératoire : l'*imitation* et la position *égocentrique* de l'enfant.

A la fin du stade sensori-moteur, c'est-à-dire à la fin de la deuxième année, l'enfant devient capable d'imiter des personnes ou leurs actions sur des objets en leur absence. Cette possibilité d'*imitation différée* complexe paraît fondamentale pour le développement cognitif car elle constitue la preuve de la capacité de

l'enfant à élaborer des représentations en l'absence du modèle. Ici encore, la place du langage est tout à fait secondaire. Si l'enfant accède à une capacité de représentation, c'est grâce à l'imitation et à sa faculté nouvelle de se détacher de l'action actuelle.

Cette nouvelle capacité s'exerce notamment dans le cadre des interactions de l'enfant avec son environnement. Elle permet également le développement de la communication. Or, dans cette conception, si l'interaction revêt un caractère fondamental dans le processus d'acquisition des connaissances, elle ne se réduit pas au domaine verbal.

C'est pourquoi, y compris dans le développement de la capacité à communiquer, le langage paraît un moyen parmi d'autres de construire des outils intellectuels et des connaissances. A ce titre, il porte les stigmates d'une position intellectuelle particulière qui caractérise la communication de l'enfant jusqu'à 7 ou 8 ans : l'égoïsme. L'enfant méconnaît le point de vue d'autrui.

Ainsi, dans la conception piagétienne, le langage apparaît d'une part comme dépendant de l'évolution des structures cognitives et d'autre part, comme un outil, qui, à la suite de l'imitation va permettre de représenter la pensée. En outre, la communication, envisagée au sens large, intègre le langage à l'ensemble des systèmes sémiotiques.

2.1.2. WALLON : la construction du milieu symbolique

La conception wallonienne du développement peut s'appréhender comme le dépassement de *contraintes* physiques et biologiques par la construction et l'accès au *milieu symbolique et social*. Ce développement apparaît complexe car il se révèle pluridimensionnel. Aussi, pour WALLON, une approche intégrant l'étude de l'articulation de ces différentes dimensions (intellectuelle, biologique, sociale, affective) semble indispensable.

Chez lui, *l'accent est mis sur l'interaction des capacités biologiques de l'enfant avec son environnement physique et social*. L'environnement social renvoie ici à la fois à la notion de *groupe et de milieu* qui sont caractérisés par leur *mode*

d'interaction. Le groupe social apparaît ici comme le lieu d'émergence des interactions quotidiennes. Il médiatise les relations de l'enfant avec le milieu envisagé ici comme une entité sociale plus vaste.

Comme PIAGET, l'auteur partage l'idée d'un *développement effectué par étapes* qui conduisent l'enfant du stade "impulsif" à celui de la "puberté". Au cours de ce cheminement développemental, WALLON note l'alternance d'une sensibilité dominante à chaque stade : affective ou intellectuelle. Pour lui, cette sensibilité caractérise le mode de relation de l'enfant avec l'extérieur. Lorsque prédomine une dynamique affective, le mode d'interaction est surtout centripète, c'est-à-dire orienté vers le monde. Lorsque prédomine la sensibilité intellectuelle, le mode d'interaction centrifuge oriente vers la construction de soi les activités de celui-ci.

Quelle est la place du langage dans cette conception ?

Secondaire chez PIAGET, elle paraît plus importante chez WALLON sans toutefois être centrale. En effet, selon l'auteur, l'enfant échappe aux contraintes du monde physique avec et par le langage.

Contrairement à PIAGET où l'imitation différée est appréhendée comme à l'origine de la représentation mentale, l'imitation, la représentation et le langage trouvent leur ancrage génétique dans la fonction posturale, c'est-à-dire dans le tonus musculaire qui permet l'expression des émotions.

Chez WALLON, c'est cette fonction primitive qui permet de fonder une dynamique sociale dialectique entre l'enfant et son environnement. Le langage procède de cette matrice fonctionnelle.

2.1.3. VYGOTSKY : l'interface humaine milieu-activité

Pour VYGOTSKY, si la pensée et le langage ne se confondent pas, ils entretiennent entre eux des rapports très étroits. Selon l'auteur, ces deux notions se recouvrent partiellement formant ainsi le champ de la pensée verbale.

Cependant, dans cette perspective, "le langage est d'emblée social et, lors du développement de la pensée, il va devenir à son service" (GARITTE 1998 : 84). Chez

l'auteur, comme d'ailleurs pour PIAGET, l'activité humaine est un élément explicatif important du développement des fonctions supérieures.

Dans l'esprit, il semble que l'enfant vygotskien s'inscrive bien dans un rapport constructiviste à l'environnement. Cependant, l'articulation activité-environnement est ici à double sens. L'activité humaine transforme, agit sur le milieu autant que le milieu contraint l'activité humaine.

Dans la conception de VYGOTSKY, le langage occupe une place fondamentale dans cette double transformation. Pour lui, le développement des fonctions psychiques supérieures permettent aux individus de se situer dans la dimension historique et culturelle de leur milieu social et d'agir en son sein. Cet ancrage et cette action s'effectuent par la médiation de systèmes sémiotiques et notamment du langage. C'est avec et grâce à lui que l'enfant agit, transforme.

C'est aussi à travers lui que s'étaye la visée culturelle de l'environnement humain sur l'enfant. Autrement dit, l'action de l'enfant au sein de son groupe social est en quelque sorte culturellement "parrainée" par ce dernier. Cependant, contrairement à une conception béhavioriste, celui-ci n'est pas soumis à une sorte de modelage passif de sa personnalité. Dans l'interaction, l'enfant apprend à agir et développe ainsi sa capacité de le faire.

Nous voyons ici une identité de vue certaine avec la position ethnométhodologique de l'action. En effet, l'enfant acquiert une connaissance culturellement située des méthodes d'action qui permettent à l'ensemble des acteurs de son groupe social « de faire ce qu'ils font ». Autrement dit, il développe progressivement une compétence et une performance des ethnométhodes qui caractérisent l'identité de son groupe social et culturel.

Grâce à ce parrainage, l'enfant apprend à agir comme et sur son groupe social et culturel ; il participe ainsi à une reconstruction constante des relations sociétales. Dans une interaction constante avec son environnement humain, il contrôle à la fois sa propre activité et celle d'autrui. C'est pourquoi notre lecture de la conception de VYGOTSKY n'est pas déterministe, elle est socio-constructiviste. Elle permet de

comprendre la genèse, l'action et la transformation d'un écosystème¹⁷ de nature psychosociale. Grâce à son interaction avec l'entourage, l'enfant développe une connaissance approfondie de son groupe social pour devenir un acteur ; par-là et selon ce double mouvement, il s'inscrit ainsi dans une sorte de filiation historico-culturelle.

Dans cette conception, la nature des méthodes d'acquisition ne se réduit pas comme chez BANDURA à l'imitation. Chez cet auteur, l'apprentissage social est fondé sur l'observation et l'imitation de conduites. Celle-ci permet à l'enfant d'effectuer des acquisitions nouvelles et de modifier ses propres conduites en fonction du degré de valorisation ou de pertinence observée dans leur entourage immédiat. Le sujet peut ainsi anticiper sur les conduites qu'il aurait à tenir s'il se trouvait confronté à telle ou telle situation.

L'originalité de la conception de VYGOTSKY tient également à la nature et à la direction des processus articulant le niveau individuel et le niveau social. Selon l'auteur, cette régulation de l'activité va de l'interindividuel à l'intra-individuel. Autrement dit, la capacité d'action de l'enfant apparaît dans un premier temps au niveau social puis elle est intériorisée pour s'appliquer à sa propre conduite. Contrairement à la conception piagetienne, la position égocentrique de l'enfant apparaît donc ici comme une étape seconde dans l'acquisition des conduites elle permet de constituer par intériorisation un langage intérieur.

Chez l'auteur, le développement cognitif de l'enfant apparaît donc comme largement tributaire de la qualité des interactions sociales. Il est notamment conditionné par une adaptation de l'entourage aux capacités d'acquisition de l'enfant. La "zone proximale de développement" rend compte de la possibilité de l'enfant d'atteindre par guidage didactique un niveau d'acquisition supérieur. Cependant, cet accès dépend de la prise en compte par l'adulte du niveau de développement actuel. Son intégration dans la stratégie didactique de l'adulte constitue la condition nécessaire de la réussite de l'entreprise. Si le niveau d'acquisition choisi par l'adulte est trop éloigné des capacités actuelles de l'enfant,

¹⁷ Ce terme, emprunté aux sciences de la vie et de la terre, est défini par Paul DUVIGNEAUD (1998) comme un système biologique complexe formé par les divers organismes vivant ensemble (une biocénose) dans un milieu donné et par les éléments de ce milieu qui interviennent dans leur existence.

l'objectif didactique visé sera compromis. En d'autres termes, la zone proximale de développement d'un enfant *correspond à l'ensemble de ses acquisitions possibles dans le cadre d'une activité didactique guidée par un expert*. Contrairement aux situations de conflit sociocognitif, la dissymétrie sociale n'apparaît pas ici comme une difficulté pour la réussite de l'entreprise mais facilite l'acquisition de nouvelles connaissances.

Le développement intellectuel apparaît dans la conception de VYGOTSKY comme étroitement lié au développement langagier. *Médiateur symbolique, le langage constitue l'interface articulant les niveaux intra et interindividuel*. L'interaction sociale apparaît donc centrale dans le développement cognitif. Son rôle a notamment été approfondi par Jérôme BRUNER.

2.1.4. BRUNER : un savoir-faire et un savoir-être contextualisé

On retrouve chez BRUNER les piliers fondamentaux de l'approche vygotskienne du développement : l'importance du vecteur culturel, la médiation de l'adulte et le langage comme instrument principal de la médiation.

L'apport théorique de BRUNER tient au rôle accordé aux interactions familiales dans le développement cognitif de l'enfant. Se référant aux travaux de STERN et de BRAZELTON, l'auteur montre que le tout-petit fait preuve d'un énorme appétit en matière d'interaction. " Il est évident qu'une part considérable de l'activité de l'enfant durant la première année et demie de sa vie est extraordinairement tournée sur la communication " (BRUNER, 1983 : 21). Sa démonstration s'articule autour des points suivants :

- les processus cognitifs de l'enfant supportent des activités orientées vers la communication.
- Ces activités se déroulent pour une part très importante dans un cadre familial présentant des régularités interactionnelles.
- Celles-ci sont possibles grâce à des dispositions cognitives générales renforcées rapidement par le langage.

Pour l'auteur, l'acquisition du langage ne s'effectue pas sans l'aide de l'adulte. Il accorde une grande importance aux situations quotidiennes. La répétition régulière de "routines interactives" comme la toilette ou le change fournit progressivement à l'enfant et à l'adulte un cadre d'interaction prévisible. Aussi, dans un premier temps, l'attribution de sens à un geste, un sourire ou une phrase reste attaché à la situation.

A notre sens, les propositions de BRUNER peuvent être enrichies en pragmatique du langage.

Durant ces moments se constitue progressivement un savoir-faire et un savoir-être partagé avec le partenaire d'interaction et rapporté à chaque situation. La répétition de ces situations interactives et l'expérience contextualisée de leur signification vont permettre progressivement aux partenaires la capitalisation d'un "back-ground" interactionnel selon l'expression de SEARLE. Celui-ci s'avère fondamental pour effectuer des hypothèses sur l'intention communicative du partenaire.

En effet, comme l'ont montré TROGNON et MUSIOL (1994), les "sujets communicant" usent de deux types de processus inférentiels coordonnés. Le premier type est de nature *logique* et s'appuie sur l'articulation des propositions de l'énoncé. Le second, "*encyclopédique*" est activé de manière complémentaire. Il se met au service du premier notamment lorsque la mobilisation de celui-ci ne suffit pas à reconstituer une représentation cohérente et pertinente de la signification en contexte.

Or, dans la communication pré-linguistique, le processus "logique" fonctionne peu. C'est pourquoi, dans une perspective développementale, nous faisons l'hypothèse suivante :

- d'une part, *l'apparition du processus mobilisant des connaissances sur la situation de type encyclopédique s'effectue avant l'émergence de celui basant son fonctionnement sur la structure logique de l'énoncé. Ce premier processus se constitue à partir de l'expérience de situations vécues ;*

- d'autre part, *pour des raisons sans doute liées à l'économie cognitive ou à la rapidité d'interprétation, le régime inférentiel "encyclopédique" articulant un savoir des situations devient un peu plus tard dans le développement un processus activé par défaut* ou, à tout le moins, mobilisé en second par rapport à un processus "logique" reposant sur l'articulation des propositions. Sa mise en place progressive implique son intériorisation. Celle-ci suppose une expérience, un apprentissage réalisé à travers l'entourage de l'enfant qui s'appuie sur ses compétences actuelles. Ce dernier, une fois opérationnel, plus rapide dans la mise en œuvre conversationnelle serait alors mobilisé de manière préférentielle. Cette évolution se ferait progressive en épousant la courbe du développement de la performance linguistique.

Cette hypothèse nous semble compatible avec les éléments avancés assez récemment en matière de développement de la communication.

Chez le jeune enfant, la signification des événements communicatifs jalonnant les routines conversationnelles renvoie à la situation de manière quasi indissociable. BERNICOT (1992) montre que "la compréhension des demandes, jusqu'à 5-6ans est basée sur les caractéristiques de la situation de communication. Après 5-6 ans, cette compréhension peut être basée sur les caractéristiques de la situation de communication et/ou celles de l'énoncé" (BERNICOT : 1992 : 220). BRUNER (1987) s'interroge sur ce dernier point à partir d'une observation réalisée par BROWN (1975) où l'enfant reconnaît l'intention de communication avant le référent. Pour lui, il n'est pas surprenant que les actes de langage puissent servir de matrice interprétative aux acquisitions lexico-grammaticales qui viennent finalement remplacer ou compléter progressivement le geste ou les vocalisations de l'enfant.

De cette manière, "la conversation des enfants procède, d'un développement continu qui fait passer progressivement l'enfant d'un niveau à l'autre sans bouleversement" (GARITTE, 1998 : 190).

Véritable toile de fond de l'interaction, ce savoir interprétatif contextualisé, c'est-à-dire attaché aux situations, représente ce qu'il reste au fond de la scène théâtrale lorsque les acteurs ont oublié leur texte : le décor. C'est en fonction de sa couleur, de la saillance de son architecture et du sens de ces deux éléments dans

l'expérience de l'enfant que prendront signification les actions des partenaires (un geste, une intonation particulière). Ce savoir interactif situé permet de poser les premières pierres des actions langagières, d'abord les premières intentions puis les premières identifications référentielles.

A notre sens, les travaux de BRUNER fournissent un cadre explicatif cohérent d'un processus d'acquisition des compétences langagières. D'une part, l'auteur montre comment s'installe de manière spécifique la communication avec les très jeunes enfants. Ils éclairent notre compréhension de l'acquisition des premières capacités communicatives de l'enfant. D'autre part, il relie par un processus identique la communication pré-linguistique et linguistique : c'est au cours d'interactions quotidiennes marquées culturellement que l'enfant peut construire, à travers les intentions que l'adulte lui prête, un savoir-faire et un savoir-être intersubjectif contextualisé. En ce sens, ils complètent utilement les travaux de VYGOTSKY qui portaient sur la communication avec des enfants plus âgés.

Instrument du développement intellectuel pour PIAGET, du milieu symbolique chez WALLON, interface transformatrice des activités et de l'environnement pour VYGOTSKY et BRUNER, le langage occupe dans ces différentes conceptions une place importante dans les processus d'acquisition. Pourtant, ces quatre positions manifestent un intérêt différent pour le langage selon la fonction dominante qu'elles lui attribuent dans le développement : outils permettant ou prolongeant le processus d'émergence des représentations ou médiateur essentiel de la communication. Le dénominateur commun à l'ensemble de ces conceptions apparaît manifestement comme celui de l'action qu'il permet à la fois sur le développement la pensée et/ou sur l'environnement physique et humain. Cette convergence de vue essentielle laisse apparaître, malgré des différences importantes, une orientation clairement fonctionnelle des travaux actuels. Celle-ci doit rejoindre, nous semble-t-il, l'objectif affirmé en analyse interlocutoire de rendre compte de la dimension sociale et cognitive portée par une action effectuée avec et par le langage.

2.2. Aspects ontogénétiques de la communication

Traduire les compétences du nourrisson et leur évolution n'est pas chose facile. En fonction des présupposés théoriques des auteurs et de la méthodologie employée, le rythme d'évolution des compétences du bébé, le sens attribué aux comportements objectivés varient assez sensiblement. Par exemple, on notera dans telle conception que les productions vocales de l'enfant se distinguent simplement du cri à deux mois. Chez d'autres auteurs, dans les premières semaines, l'effet perlocutoire de ces mêmes manifestations sont manifestes à l'enfant.

Aussi, dans un premier temps, sans entrer dans les détails des différents travaux, nous tenterons de faire le point sur les fondements de la communication en fonction des capacités psycho-biologiques du bébé.

Puis, nous prolongerons notre réflexion précédente sur les travaux de BRUNER pour décrire l'entrée en communication progressive du jeune enfant. Pour y parvenir, nous nous référerons notamment aux écrits de FLORIN (1995), BERNICOT (1992) et GARITTE (1998), VENEZIANO (1987,1999).

2.2.1. *Les premiers pas dans l'interaction*

Pour situer l'importance des premières interactions aériennes, il nous semble important de rappeler assez brièvement le contexte historique dans lequel elles prennent corps.

La naissance marque à la fois une rupture profonde avec les interactions caractérisant l'équilibre de la vie foetale et une certaine continuité dans l'évolution des capacités interactives. Celles-ci vont permettre au nourrisson d'appréhender un nouvel environnement. Maintenu de toute part, l'enfant vient de passer neuf mois de sa vie en milieu liquide, en dehors de toute pesanteur. Ce "parachutage" sur terre se traduit par le réveil brutal d'un certain nombre de fonctions et la redécouverte de sensations déjà éprouvées. De nombreuses études montrent par exemple que la sensibilité du nourrisson à la voix de sa mère n'émerge pas

magiquement au premier jour. Déjà durant la vie intra-utérine, le foetus paraît sensible à la voix maternelle, aux mouvements de son corps...

Mais cette "nouvelle donne" de la vie peut susciter chez le nourrisson comme chez la mère une angoisse importante que les premiers échanges pourront apaiser. Ainsi, ceux-ci acquièrent d'emblée une signification qui dépasse la satisfaction de l'appétit du nourrisson. En effet, l'investissement de cette nouvelle situation d'interaction s'effectue également sur un mode émotionnel. Dans ce cadre, l'angoisse originelle et partagée d'une perte brute pourra trouver au sein des échanges une réponse rassurante qui vient relier ce qui est et ce qui était.

La finalité des interactions mère-enfant n'apparaît donc pas orientée dans un premier temps vers l'apprentissage mais permet dans la plupart des cas le rétablissement d'un sentiment de sécurité affective que nous supposons ébranlé par la naissance.

Ce retour à une sorte de sérénité affective apparaît à WINNICOTT comme un élément fondamental de la découverte du monde physique et humain. Pour lui, « la place où se situe l'expérience culturelle est *l'espace potentiel* entre l'individu et son environnement » (...) Cet espace « ne se constitue qu'en relation avec un sentiment de confiance de la part du bébé, à savoir une confiance supposant qu'il peut s'en remettre à la figure maternelle ou aux éléments du milieu environnant, cette confiance venant ici témoigner de ce que la fiabilité est en train d'être introjectée. » (WINNICOTT, 1971 : 139).

A l'évidence, la rencontre entre VYGOTSKY et WINNICOTT aurait été fructueuse sur un plan épistémologique. Il nous semble en effet que la notion d'*espace potentiel* rejoint la position de VYGOTSKY sur l'importance du rapport intersubjectif dans le processus d'acquisition. Chez ces deux auteurs, on retrouve une position identique quant à la place accordée à un tiers-médiateur dans la relation de l'enfant à l'environnement. Ainsi, si les capacités de l'enfant peuvent se comprendre comme les conditions nécessaires du développement de la communication, elles ne constituent pas pour autant des conditions suffisantes. L'établissement d'une relation confiante et sécurisante est indiscutablement un élément indispensable à l'envie d'apprendre et d'aller à la rencontre de l'autre.

Dans les premiers instants de la vie postnatale, VENEZIANO (1987) montre qu'il serait abusif de parler de communication sensori-motrice car il semble difficile

d'objectiver l'intention perlocutoire de l'enfant. GARITTE (1995), préfère parler "d'un substrat " orienté vers la communication.

De quelles capacités ou compétences ce substrat se compose t-il ? Comment le bébé est-il préparé aux interactions ?

Les travaux mesurant la faculté discriminative des sens du nouveau-né font état de la possibilité de reconnaître et de manifester de manière différente des états de tension interne. Par exemple :

- il marque une préférence pour la voix ou pour l'odeur maternelle.
- Dès le quatrième jour de la naissance, il est possible de distinguer des cris différenciés pour la faim, la colère ou la douleur.
- Les nouveau-nés portent un intérêt au visage et manifestent une sensibilité certaine à ses mouvements et à sa tonalité affective. Très tôt, ils se montrent capables de reconnaître celui de la mère. L'apparition du sourire de l'enfant est généralement très attendu par l'entourage. Cependant, se manifestant très tôt pendant les périodes de repos, il ne prend sa place dans une relation qu'à partir de 4 mois.
- Leur musculature faciale leur permet d'exprimer voire d'imiter certaines expressions du visage du partenaire.

En outre, les capacités du nourrisson continuent de faire l'objet de nombreuses questions. Par exemple, le bébé est-il capable d'imitations précoces ? Une réponse positive à cette question montrerait que le nouveau-né présente des dispositions élaborées pour faire face aux apprentissages. Bien que ce débat ne soit pas clos, GARITTE note "qu'il est fort probable que le nouveau-né soit capable d'imitation précoce " (GARITTE, 1995 : 94).

Ces dispositions étonnantes ne seraient cependant "qu'une bouteille d'eau à la mère " si l'entourage proche n'attribuait pas aux vocalisations et aux gestes de l'enfant l'intention de signifier quelque chose. Cette attribution d'intention présumée est fondamentale car l'adulte le plus proche de l'enfant, en lui prêtant des intentions qu'il n'a peut-être pas encore, accompagne ses premiers pas dans les prémisses de la communication.

Comment l'expliquer ce phénomène d'hétéro-attribution intentionnelle et son effet le plus étonnant?

Des éléments issus à la fois de la psychologie cognitive, de la pragmatique du langage (évoqués dans le chapitre 1) et des positions de VYGOTSKY nous permettent d'éclairer sinon d'expliquer ce phénomène.

Comme l'affirme TROGNON, ce qui "cimente la communication, ce n'est pas la réversibilité de l'encodage et du décodage du message, du moins pas uniquement, mais la réversibilité des schémas d'inférences. Le locuteur et l'auditeur travaillent à partir du même ensemble de principes et selon les mêmes règles de déduction de sorte qu'une communication réussie dépend théoriquement de la convergence des calculs d'inférence" (Trognon, 1986 : 64). Cette réversibilité est en tout cas postulée par l'adulte interprétant. Certes, le développement de l'enfant se traduit par un certain nombre d'évolutions progressives. C'est pourquoi l'enfant n'est pas, dans son fonctionnement inférentiel, la réplique d'un adulte en miniature. Cependant, l'attitude de l'entourage à l'égard de l'enfant nous offre un bel exemple de réalisation d'un apprentissage non formalisé sur les aspects pragmatiques de la communication. Dès les premiers instants, *l'adulte fait comme si les vocalisations de l'enfant étaient pertinentes, comme s'il accédait à la signification de la même manière que lui*. Cette attitude est notamment expliquée dans la théorie de la pertinence. En effet, "tout acte de communication ostensible communique la présomption de sa propre pertinence optimale" (SPERBER et WILSON, 1989 : 237). Dans ce cadre, l'adulte, considérant que les manifestations vocales ou comportementales de l'enfant sont intentionnelles, propose à l'enfant leur interprétation comme s'il dialoguait avec un adulte.

Ce prêt d'intention par l'adulte à l'enfant ne se traduit pas nécessairement et immédiatement par une position assumée de manière intrasubjective par l'enfant mais elle accomplit sa naissance dans un rapport intersubjectif. Ce mouvement du social à l'individuel, de l'intersubjectif à l'intrasubjectif dans l'acquisition des connaissances a été montré par VYGOTSKY. Or, comme le rappelle VENEZIANO (1999), la conversation, et plus globalement la communication est tout à la fois instrument, objet et source de connaissance. Ici, nous constatons qu'avant d'être l'instrument de transformation, la communication apparaît comme un objet d'apprentissage implicite porté par le désir de compréhension commun des

partenaires. Autrement dit, en faisant l'hypothèse que la vocalisation, le cri ou le geste de l'enfant est pertinent au regard du contexte, l'adulte prête à son partenaire à la fois une position relationnelle (il souhaite "agir" et le rendre manifeste à autrui) et une position référentielle (cette action se réfère à quelque chose). Cette communication embryonnaire présente des caractéristiques semblables au fonctionnement d'une véritable conversation : la gestion de cette signification s'effectue "rétroactivement"¹⁸, la réponse de l'adulte qualifiant l'initiative de l'enfant. Cet enchaînement suffit-il aux partenaires pour identifier mutuellement leur action ? Evidemment non, la communication reste embryonnaire et assez spéculative. Le troisième temps de la communication, c'est-à-dire la réponse de l'enfant à l'interprétation de l'adulte, manque quelquefois cruellement. Quel parent n'a pas été désarçonné par la difficulté d'interpréter les pleurs du nourrisson ? Dans ces moments délicats de la gestion de la signification, pour dépasser une intercompréhension défailante, l'adulte déplace généralement le cadre de l'action pour le situer temporairement au-delà de la parole : il donne le sein ou le biberon, il vérifie la température, la propreté de la couche...etc. De cette manière, il propose à l'enfant de se situer sur un registre communicatif différent et plus adapté à ses capacités. Autrement dit, il propose en acte un certain nombre d'interprétations possibles à l'enfant. Ce faisant, il permet à celui-ci, par exemple au travers de la cessation des pleurs, de faire exister par défaut ce troisième temps régulateur. Mais, pour compléter l'affirmation précédente de TROGNON sur le ciment processuel de l'intercompréhension, les processus mis en œuvre par l'adulte et par l'enfant traduisent peut-être des "ports d'attache différents". Pour l'adulte, la signification est recherchée dans la forme des énoncés et, par défaut, dans une situation d'action. Chez l'enfant, la signification reste attachée dans un premier temps au contexte. D'une certaine manière, c'est la capacité de l'adulte à venir sur le terrain de l'enfant tout en faisant comme si l'enfant était capable de réciprocité qui, progressivement, repousse les frontières d'un malentendu permanent.

La communication des premiers jours prend donc appui sur le potentiel sensori-moteur des nouveau-nés. Ces capacités sont interprétées par l'entourage proche de l'enfant comme étant des signes manifestes de communication. Si les travaux

¹⁸ Voir chapitre 1 pour des explications détaillées.

actuels ne confirment pas l'intention de l'enfant, les partenaires, portés bien souvent par le désir de communiquer, font entrer progressivement l'enfant dans un jeu interactif qui s'apparente à la conversation.

2.2.2. De l'interaction à la conversation

La conversation peut être considérée comme une forme spécialisée d'interaction. Son exercice heureux suppose que les interlocuteurs aient en commun un ensemble de règles ou de connaissances sur la cogestion de la signification des énoncés qui soient applicables à un référent identifiable. L'enfant est donc supposé compétent au même titre que l'adulte. Aussi convient-il de nous interroger sur les étapes l'acquisition de ce savoir-faire. En outre, cette définition sommaire de la conversation permet de poser un problème ontogénétique important : quand peut-on assimiler les interactions adulte-enfant à des conversations ? Nous nous référerons pour répondre à ces deux interrogations aux travaux cités en introduction mais également à ceux de FLORIN (1995) et de MARCOS (1998).

Pour qualifier une interaction de conversation, quatre éléments semblent nécessaires. En premier lieu, les deux partenaires doivent *avoir l'intention de communiquer* quelque chose. Deuxièmement, ils doivent savoir *prêter une intention* à leur partenaire. Troisièmement, ils doivent partager un *même objet de discussion*. Enfin, ils doivent se plier à une certaine *alternance dialogique*.

Comment les enfants satisfont-ils progressivement à ces conditions ?

Entre 2 et 4 mois, les interactions quotidiennes montrent déjà une certaine alternance. Celle-ci est "observable avant même qu'il soit possible de parler de conversation entre l'adulte et le bébé (...) ces interactions ne sont pas seulement des successions de comportements car les comportements du bébé induisent des comportements chez la mère et des régularités apparaissent " (GARITTE, 1998 : 99). L'interaction génère donc des effets perlocutoires. Les gestes, par exemple le

pointage du doigt, sont investis de manière intentionnelle par l'entourage de même que les vocalisations de l'enfant. Comme pour le sourire, un débat existe actuellement sur leurs valeurs sociales et/ou référentielles. MARCOS (1998), à partir de travaux expérimentaux assez récents, conclut à leur double valeur fonctionnelle.

D'un point de vue éthnométhodologique, la signification communicative ou non communicative se pose de manière différente. Elle est envisagée du point de vue du sens que les partenaires accordent à ce geste dans l'interaction. Si celui-ci est perçu par l'adulte comme une invitation à la réalisation d'une action, puis "validé" comme tel par l'enfant, il prendra cette valeur dans ce contexte. Au travers des différentes valeurs attribuées aux comportements de l'enfant, les interactions quotidiennes se constituent ainsi en véritables viviers de l'intersubjectivité. Du point de vue communicationnel, elles sont également capitales dans l'émergence d'un savoir-faire conversationnel. La toilette, les histoires, le coucher, l'habillage, les comptines, les jeux sont autant de moments quotidiens qui constituent des formats de communication "c'est-à-dire d'échanges habituels qui fournissent un cadre pour l'interprétation de l'intention de la communication entre mère et enfant." (BRUNER, 1983 : 171). Or, la conversation paraît précisément un lieu privilégié de la gestion de l'intention communicative.

Du point de vue référentiel, pour cet auteur, les routines interactionnelles permettent d'assurer le passage d'une communication pré-linguistique à une communication linguistique. En effet, à partir d'une attention conjointe des partenaires, les formats :

- mettent en lumière des formes grammaticales simples
- sont l'occasion de la traduction linguistique des gestes ou des vocalisations de l'enfant
- permettent d'élaborer les règles des différents événements sociaux qui le constituent
- sont le lieu d'exercice de divers processus psychologiques et linguistiques qui pourront, progressivement dépasser le cadre de la situation.

En outre, l'acquisition d'un savoir-faire communicationnel et linguistique est facilitée par l'attitude de l'adulte lorsqu'il s'adapte aux difficultés de l'enfant en se montrant

plus lent, plus redondant ou en utilisant des termes concrets. " Ces procédés correspondent à des simplifications ou à des tentatives de clarification du discours, et sont généralement observés dans différentes cultures " (FLORIN, 1995 :68).

Sans vouloir être exhaustif sur le développement langagier (car notre propos est plutôt celui de la conversation), donnons quelques repères temporels qui en marquent les principales étapes:

- vers 8 mois commence à apparaître des formes phonétiquement stables
- le mot-phrase caractérise les énoncés de l'enfant à 18 mois. Celui-ci peut faire varier sa signification en fonction du contexte.
- vers 2 ans, l'accélération du point de vue lexical, syntaxique ou sémantique est brutale. FLORIN parle de l'acquisition d'un mot supplémentaire par jour. A 6 ans, le lexique atteint 2500 à 3000 mots.
- au niveau syntaxique, il faut attendre 3 ans et demi pour l'acquisition d'une structure simple de la phrase.

Parallèlement, selon GARITTE (1998), le développement des compétences conversationnelles suit le cheminement suivant :

- l'alternance dialogique est observée en premier lieu, entre 2 et 4 mois. Vers trois mois, la prise de parole de l'enfant ou de l'adulte a un effet perlocutoire : elle entraîne une réponse du partenaire.
- Concernant le débat épineux de la manifestation de l'intentionnalité, l'auteur préfère parler, jusqu'à preuve du contraire, de "comportement socialement dirigé ", c'est-à-dire accompagné d'un regard pour les premières interactions. Si l'intention du bébé n'est pas aujourd'hui attestée, il paraît certain qu'elle se développe très rapidement, à partir des formats de communication ;
- l'identification d'un référent commun, c'est-à-dire d'un thème commun identifié comme tel par les partenaires se développe également. Selon BUTTERWORTH et GROVER (1988), la fonction référentielle s'enracine dans l'émotion partagée puis dans les gestes de pointage qui sont vus comme des précurseurs de la désignation des objets. Les travaux sur la co-gestion thématique montrent une durée courte des thèmes abordés, leur maintien étant dévolue à l'adulte.
- A partir de deux ans, les enfants se montrent capables de se représenter les croyances et les désirs de leur partenaire. Selon FLORIN (1995), les enfants de 3

trois ans s'adaptent aux questions de l'adulte si elles ont un caractère explicite. En outre, leurs réponses témoignent de la prise en compte des caractéristiques des locuteurs.

En somme, vers 3 ans, les enfants semblent être en mesure de mettre en œuvre un ensemble de compétences d'ordre linguistique ou pragmatique qui lui permettent de s'inscrire dans une conversation avec l'ensemble de son entourage.

Hélas, il nous faut complexifier ce tableau tout à fait limpide en le considérant à nouveau sous un angle ethnométhodologique.

Selon cette perspective, l'évolution des capacités conversationnelles des enfants ne saurait être a-contextuelle. Les capacités, compétences, savoir-faire de l'enfant ne peuvent être pris en compte sans référence au contexte de production de la parole. Certes, la complexité d'objectivation de certains comportements communicatifs nous oblige à choisir des cadres expérimentaux qui gommant un peu l'influence du contexte sur la lisibilité de ces capacités. Pour autant, il ne faut pas oublier son importance. Lorsque nous constatons chez certains enfants une sensibilité manifeste à la situation (au sens large) qui se traduit curieusement par un silence inquiétant le pédagogue en classe et par une participation active à une conversation ludique avec des camarades, nous sommes en droit de conclure qu'il n'a pas subitement retrouvé dans la cour de l'école une compétence linguistique ou pragmatique qui lui faisait défaut pendant la séance de langage. Dans ce cas, la question de l'évolution langagière ne se pose pas seulement en terme de compétence mais également de performance, c'est-à-dire d'un usage en contexte d'un potentiel langagier et communicatif. Comme nous le rappelle fort justement BERNICOT, "un usage du langage, dont la demande constitue un exemple, est nécessairement défini à la fois par la situation de communication et la forme de l'énoncé" (BERNICOT, 1992 : 214). Les travaux menés par l'auteur chez des enfants de 2 à 10 ans aboutissent aux conclusions rassemblées ici de manière non exhaustive. De manière globale, ils montrent l'influence de la situation sur la forme des énoncés à un âge donné et de l'âge sur les formes de cette variation.

Plus précisément, la compréhension d'une demande est fonction de la transparence de la situation, de l'âge de l'auditeur, et de son expérience

linguistique et culturelle. Les caractéristiques agissantes de la situation sur la forme de la demande sont identifiées également : le degré de coopération de l'interlocuteur, son statut hiérarchique ainsi que son contenu. En fonction de l'âge, les éléments qui entrent en jeu dans la compréhension varient. Basée uniquement sur la situation avant 5-6 ans, la compréhension s'étaie à la fois sur les caractéristiques de la situation et sur la forme des énoncés après cet âge. Néanmoins, les connaissances méta-pragmatiques quant à une appréciation fine de la subtilité de la situation s'acquièrent progressivement dans un mouvement qui se prolonge tardivement.

Cette position semble convergente avec celle de PERRET-CLERMONT, SCHUBAEUR-LEONI et GROSSEN (1990). Parmi les différentes thèses soutenues par les auteurs, une d'entre elles porte sur le lien entre le contexte social du questionnement adressé au jeune enfant par un adulte et les réponses élaborées par celui-ci : l'explication fournie n'existe pas en soi mais en référence à des contextes de questionnement plus ou moins intériorisés. « C'est dans le hic et nunc, au sein d'un contexte relationnel et événementiel particulier, que l'enfant formule son explication. Cependant, ce contexte n'est pas nécessairement nouveau : il se peut que l'enfant l'ait déjà habité dans le passé et qu'il ait appris des réponses qu'il peut mobiliser à nouveau. Il reste que c'est toujours la situation présente qui invite l'enfant à fournir une explication. Qu'il ait à apprécier si le cas lui est ou non connu, à construire de toutes pièces, et sur-le-champ, son explication, l'enfant devra élaborer une réponse qui, même si elle est construite en fonction du contexte immédiat dans lequel elle est fournie et pour faire face à une situation dans laquelle il pense utile (nécessaire, désirable, etc..) de fournir une explication » (Ibidem 1990: 38).

Or, si les thèses avancées par ces différents auteurs sont vraies, elles doivent nécessairement être supportées par le fonctionnement de processus inférentiels dont la matière première n'est pas nécessairement d'ordre linguistique. Nous reviendrons sur ce point en examinant les conversations enseignant-enfant dans le milieu scolaire. Il convient pour l'heure de rassembler les points importants de cette partie de l'exposé en guise de conclusion.

Les développements de la conversation et celui du langage sont intimement liés : le langage apparaît comme une condition nécessaire au développement de la

conversation et celle-ci constitue un des moyens privilégiés de son acquisition. Si nous pouvons qualifier de conversation les premiers temps de la communication bébé-entourage (certains auteurs préfèrent parler de proto-conversation), il nous faut néanmoins constater que la dimension linguistique en moins, une forme d'interaction très proche de la conversation prototypique s'installe dans les tous premiers mois de la vie. Cette communication n'appartient pas à l'adulte ou à l'enfant ; elle est un produit émergent de l'entre-deux. Comme l'a montré notamment GARITTE, cette communication repose sur les trois piliers de l'interaction communicative : attribution réciproque d'intention, référent commun, alternance dialogique. Cette matrice intègre progressivement dans le cadre de routines interactives quotidiennes le système sémiotique langagier à partir de l'association quasi systématique des productions sonores ou gestuelles au format linguistique correspondant. C'est notamment à cause de cette forme contextualisée d'acquisition que nous supposons l'existence d'une différence de nature processuelle dans l'accès à la signification entre le jeune enfant et l'adulte. Au début de la vie, pour des raisons de développement, la signification d'un événement potentiellement communicatif semble exclusivement attachée dans un premier temps à la situation car ce régime inférentiel constitue le seul régime disponible.

En outre, cette architecture particulière de la gestion du sens nous apparaît comme un construit interactif adapté au complexe (situation de communication/capacités cognitives) de l'enfant et de l'adulte. Rien ne nous prouve que le processus inférentiel serait identique si les éléments saillants de cette interaction (situation, système sémiotique, acteurs..) étaient différents. C'est en se situant dans la zone proximale communicative de l'enfant que l'adulte parvient à communiquer avec lui. Cet étayage sur les capacités cognitives de l'enfant rend possible une action didactique dont les formes investissent, selon un mouvement "pendulaire", les dispositions actuelles de l'enfant en terme de communication ou le système sémiotique de la communauté sociale et culturelle de l'adulte.

Ces conclusions montrent le développement intriqué de la conversation et du langage et appellent un ensemble de considérations plus générales sur le développement de la communication. D'une part, celle-ci se développe assez bien sans système sémiotique langagier. Cependant, il nous semble que la communication infra-langagière génère un rapport effort cognitif/indécidabilité

résiduelle communicative assez défavorable. C'est pourquoi, le développement langagier vient utilement compléter un système d'interprétation cognitivement coûteux, généralement moins rapide et plus instable du point de vue de la co-gestion de la signification. Dans cette perspective, l'enfant n'apparaît pas comme un adulte en miniature : il n'interprète pas en fonction de la forme de l'énoncé mais en fonction de la situation actionnelle. D'autre part, l'adulte, en faisant comme si l'enfant communiquait à son image, permet à celui-ci de développer des compétences nouvelles. L'entourage apparaît donc, dans la dimension communicative, comme un élément important de transformation, à la fois du fonctionnement cognitif mais également de l'évolution du système sémiotique de l'enfant.

A l'école maternelle, l'élève qui se prête aux joies de l'exercice d'une conversation collective animé par l'instituteur est également l'héritier d'un savoir-faire et d'un savoir-être acquis dans les premières interactions avec son entourage. Il a déjà cheminé et appris le long du sentier social et culturel proposé par son entourage. Si, comme nous l'indique GARITTE (1998), le développement des compétences conversationnelles s'effectue sans bouleversement, il nous semble opportun de nous interroger un peu plus tard dans le développement sur l'interaction possible entre la place d'élève standard offerte par l'institution scolaire à cet enfant et son expérience particulière de la conversation. C'est cette orientation que nous allons à présent retenir dans la partie suivante en nous intéressant à l'étude des performances socio-cognitives en milieu scolaire apprécié sous l'angle plus restreint des différences langagières.

3. L'étude des performances socio-cognitives en milieu scolaire

" La France est prospère, elle crée des emplois, mais c'est aussi un pays où le manque de ressources détermine encore l'échec scolaire "19. Les derniers éléments de l'INSEE nous rappellent ici le poids des données économiques dans la réussite des

¹⁹ BENSACHEL, N. Portrait des français en optimistes. *Libération*. Jeudi 19 Octobre 2000

enfants à l'école. S'ils permettent de relativiser la portée de la recherche en sciences sociales, ils ne doivent pas pour autant nous dédouaner d'un effort permanent de compréhension des rapports sociaux au sein de l'univers scolaire. En effet, si la vie scolaire se déroule de manière instituée, nous n'envisageons pas pour autant de réduire le fonctionnement humain à celui d'une entité cybernétique qui serait téléguidée par un ensemble de facteurs sociétaux surdéterminants. Aussi, nous considérons les institutions formelles ou informelles de l'univers social comme des éléments vivants de l'environnement qui sont aussi le résultat d'un processus de co-construction des acteurs. Cette partie de l'exposé nous permettra dans un premier temps de faire le point sur les différences interindividuelles dans les apprentissages langagiers et de relier ces observations au cadre théorique explicatif de leur étude. Puis, en nous appuyant sur les travaux de BAUTIER (1995), BROSSARD (1981), MONTEIL (1997), FLORIN (1995), ESPERET (1990), et COULON (1993) nous tenterons de définir notre approche du phénomène à partir d'un canevas théorique ethnométrologique.

3.1. Différences langagières et cadre explicatif

L'hétérogénéité des performances en milieu scolaire ne se résume pas à l'angle plus restreint de celles relatives au langage que nous nous proposons d'évoquer. Pourtant, à partir de la place généralement importante qui est accordée au langage dans les processus d'apprentissage en psychologie du développement, il nous est assez facile d'imaginer que celles-ci sont apparues dans beaucoup de recherches comme la figure prototypique des différences interindividuelles.

Nous nous proposons d'évoquer dans un premier temps la nature de ces différences langagières puis d'aborder les cadres explicatifs de celles-ci.

3.1.1. Les différences

Le débat sur les différences langagières en milieu scolaire paraît de prime abord comme surdéterminé par le sens donné a priori à leur origine. Ainsi, la charge idéologique de l'interprétation, selon que l'on attribue ces différences plutôt aux

capacités innées de l'individu ou à son environnement social décrit assez clairement les différentes positions que nous commentions dans la première partie de ce chapitre. Sans entrer dans le détail de telle ou telle recherche, nous nous bornerons ici à évoquer simplement les caractères dominants et redondants des différences interindividuelles.

Les travaux scientifiques sur ce domaine sont abondants. Ils mettent en lumière quatre caractéristiques. Les différences interindividuelles paraissent :

- *précoces* : à 18 mois, FLORIN (1995) indique qu'il existe déjà des différences importantes sur la richesse du lexique ou la longueur des prises de parole. Ces différences se renforcent avec le temps.
- *liées à l'attitude de l'entourage* : l'envie de communiquer chez l'enfant se manifeste davantage avec un entourage qui, non seulement a pris conscience des capacités du bébé mais également, lui attribue dans l'échange une position intersubjective participative et non seulement réactive.
- *corrélées avec la catégorie socioprofessionnelle de la famille*. Les enfants issus des catégories sociales les plus populaires sont généralement pointés comme ayant un lexique moins riche, une syntaxe moins complexe et produisant des énoncés moins longs. La thèse souvent partagée au sein de l'école du handicap socioculturel de ces enfants trouve ici quelques arguments. Cependant, les résultats obtenus sur des recherches comme celle de l'équipe du C.I.E.L.E.²⁰ (1978) ne vérifient que très partiellement les thèses de BERNSTEIN (1975), FRANCOIS (1980), par exemple, nous rappelle que ces différences sont mesurées par des outils statistiques et par des tests culturellement marqués. BAUTIER (1995) et FLORIN (1995) soulignent que la situation et la tâche constituent des paramètres importants de la variabilité intra-individuelle. Celle-ci, supérieure à la variabilité interindividuelle, indique que les enfants, quelle que soit leur origine, se ressemblent plus qu'ils ne se différencient du point de vue des performances langagières.
- *maximales en situation où le langage est testé de manière décontextualisée*. Les différences interindividuelles sont saillantes dans des situations inhabituelles, difficiles au regard de l'expérience langagière des enfants ou ayant une

²⁰ Centre Inter-Universitaire d'Etude du Langage de l'Enfant.

signification sociale non élucidable pour ceux-ci. Cet élément nous paraît mettre l'accent sur l'importance capitale de la situation d'évaluation. Cette dimension est soulignée par exemple dans les travaux de MONTEIL (1993) en psychologie sociale. En sociolinguistique, LABOV (1976) montre l'influence de la structure sociale sur la lecture du contexte d'interprétation. Ainsi, il décrit la stratégie de réponse minimale des enfants face à une question appréciée comme ambiguë et posée par un adulte perçu par son langage comme culturellement différent. La situation, la tâche et leur rapport à l'expérience du sujet apparaissent donc également comme des facteurs importants dans les performances cognitives.

Pour conclure sur cette question, nous souhaitons mettre en perspective quatre éléments. Si les différences individuelles existent en relation avec un certain nombre de facteurs, il convient d'évoquer de relativiser leurs poids.

Premièrement, *il ne s'agit pas de liaisons surdéterminantes*. Si la catégorie socioprofessionnelle et les ressources de la famille paraissent être des éléments importants dans la réussite scolaire ou dans l'appréciation du développement langagier de l'enfant, ces facteurs n'agissent pas de manière mécanique. Aussi, convient-il de rechercher comment la dimension macro-sociale acquiert une réalité micro-sociale dans les méthodes développées par les acteurs car c'est à ce niveau que le partage des représentations s'effectue. Dans cette perspective, un certain nombre de travaux comme ceux de LAUTREY (1980), progressent dans la compréhension de cette articulation en objectivant la médiation opérée par le milieu familial. De la même manière, il nous semble tout aussi intéressant d'observer, à la manière de FLORIN (1995), d'une part le "cadrage" officiel des pratiques pédagogiques des enseignants et, d'autre part, leur appréciation en actes par les enseignants. Cependant, même si dans un certain nombre de conceptions, nous nous rapprochons du cœur des rapports sociaux, il nous reste à définir un cadre d'étude qui rende compte de l'appréciation intersubjective de l'ensemble de ces contraintes.

En second lieu, il ne semble pas exister d'éléments qui différencient significativement les catégories socioprofessionnelles en fonction de variables strictement linguistiques. BROSSARD (1980), soulignant l'importance de la complexité de la tâche proposée (explicitation versus récit) sur les performances langagières,

indique que tous les enfants, quel que soit leur origine sociale, sont capables d'adapter la complexité syntaxique à celle de la tâche. Pour cet auteur, comme pour ESPERET (1990), l'hypothèse selon laquelle un déficit linguistique généralisé affecterait certains groupes sociaux n'est pas vérifiée.

Troisièmement, s'il n'existe pas de variation du code linguistique en fonction de l'origine sociale, il nous faut peut-être *regarder des objets d'étude plus implicites, envisager des hypothèses plus interactives* qui n'oublient ni le rôle de l'acteur, ni celui du contexte dans l'émergence des différences. Le partage d'une lecture sociale de la situation nous paraît être un des éléments de cette démarche.

Enfin, si les situations artificielles maximalisent les différences, il serait indispensable de *nous rapprocher de l'étude de situations qui font partie de l'univers scolaire de l'enfant*. De cette manière, nous n'éliminons pas les effets de comparaison ou de lisibilité sociale sur les performances langagières mais ces éléments ne sont pas induits par un montage expérimental. Ils correspondent à des contraintes sociales de nature et d'intensité réellement plausible que nous essayons d'apprécier de manière intersubjective.

3.1.2. Le cadre explicatif

Assez longtemps, en rapport d'ailleurs avec le débat sur l'intelligence, les différences langagières ont été interprétées comme l'expression de différences d'aptitudes. Les enfants étaient naturellement doués ou non et leur maîtrise différentielle du langage reflétait en grande partie des potentiels génétiques différents. Cette conception étroite de l'individu réduite à l'expression de son génome n'est pas celle que nous retiendrons pour des raisons que nous avons déjà évoquées. Dans le débat scientifique sur l'origine des différences, nous nous proposons d'évoquer deux questions importantes qui ont marqué la recherche durant ces vingt dernières années. Elles ont en commun l'hypothèse d'un décalage entre l'univers langagier de l'institution scolaire et les modes d'interaction des familles des enfants issus de milieu populaire. Portées par BERNSTEIN ou LAUTREY, ces hypothèses sous-jacentes pourraient être formulées ainsi :

- les différences langagières sont dues à une différence de code linguistique
- elles traduisent des variations de règles et de structures sociales.

Examinons ces deux cadres explicatifs à la lumière des travaux de LABOV.

Premier cadre explicatif : les différences langagières sont dues à une différence de code linguistique.

La thèse développée par BERNSTEIN peut être vue comme une tentative d'explication des différences observées dans la réussite scolaire des enfants issus de milieu populaire. Elle vient étayer l'hypothèse sociologique de BOURDIEU et PASSERON (1964, 1970) qui explique le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction des inégalités sociales à partir des concepts de capital culturel, symbolique, économique ou "d'habitus" en s'appuyant sur des données démographiques. Le concept d'habitus, introduit par BOURDIEU, "est utilisé pour rendre compte du paradoxe qui fait que sans connaissance des vraies règles du jeu social, certains acteurs sont aptes à y jouer un rôle efficace et d'autres non" (JONAS, 1991 : 485). Pour BOURDIEU, ceux qui présentent cette capacité ont reçu depuis leur prime enfance une formation assurée par leur environnement social et humain sur un mode implicite. Elle leur permet de trouver la réponse correcte dans des situations diverses.

BERNSTEIN reprend grosso modo les points forts de cette démonstration en montrant que les différences langagières sont dues à un handicap socioculturel des couches populaires :

- tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale ont un même potentiel d'intelligence
- le pouvoir de décision de leur famille au sein de la société et leur mode de communication distinguent deux milieux sociaux
- cette variation influence sensiblement le développement cognitif
- le mode de communication développé à l'école n'est pas celui des couches populaires.

Pour l'auteur, le personnel de l'école partage avec les familles bourgeoises un code "élaboré" et un code "restreint" qui se différencient en fonction de différents critères : syntaxique, lexical, contenu de l'énoncé, degré manifeste de sa signification et position du sujet dans sa parole. Le mode de communication des

familles populaires se caractérise par la seule maîtrise du code linguistique "restreint".

A la manière d'un certain nombre de chercheurs, nous avons pu constater que la thèse de BERNSTEIN est aujourd'hui assez largement partagée dans le monde enseignant. Les élèves en difficultés sont souvent pointés comme en retard du point de vue langagier, parlant peu, comprenant difficilement les consignes. Beaucoup de familles partagent également ce point de vue, y compris certaines familles populaires qui, confrontées à l'explication d'un échec, ont intériorisé l'image négative qui leur est proposée. En outre, l'explication proposée par BERNSTEIN paraît plausible et semble relever du bon sens car, si les manières de parler sont manifestement différentes, la signification de la réussite l'est également. L'enfant qui réussit à l'école constitue la fierté de la famille ouvrière ; il est celui ou celle qui a dépassé sa condition et peut ainsi continuer des études. En outre, pour beaucoup, la thèse du handicap socioculturel des familles "défavorisées" est satisfaisante d'un point de vue idéologique car elle écarte l'hérédité et l'héritable de son système d'explication. Elle conforte également l'idée du rôle neutre de l'école dans l'éducation des enfants, renvoyant ainsi hors de l'école un processus d'exclusion construit au niveau de la cellule familiale. Celle-ci est également épargnée, déculpabilisée car les parents ouvriers, victimes d'un système bourgeois, ne peuvent apprendre à leur enfant ce qu'ils ne savent pas. Se conforte ainsi l'image d'une école républicaine, ayant comme objectif et pour principe l'égalité des enfants, arc-boutant sa mission sur une action pédagogique qui vient essayer de freiner le processus d'exclusion sociale. Du point de vue de la recherche en sciences sociales, la thèse de BERNSTEIN correspond bien avec un système d'explication décloisonnant les champs de la psychologie, de la sociologie et de la linguistique. Elle montre à juste titre le lien entre le langage et l'expérience sociale de l'individu renforçant au passage un certain nombre de dichotomies se mariant assez bien avec l'économie politique du monde.

L'apparition de cette thèse dans le champ scientifique a suscité un certain nombre de travaux visant à vérifier le bien-fondé et l'existence de ces deux codes. Citons à titre d'exemple les travaux de l'équipe du C.I.E.L.E (1978). Les résultats de cette étude n'ont pas montré de différences significatives sur les seuls critères linguistiques. Il apparaît aujourd'hui que cette différenciation des milieux sociaux en

fonction de la richesse d'un code et d'un usage linguistique n'est pas fondée statistiquement parlant. LABOV a émis beaucoup de réserves sur l'idée d'une maîtrise différentielle d'un code linguistique élaboré dont la version restreinte constitue un sous-ensemble. Pour lui, la valeur cognitive d'un énoncé ne se résume pas à sa qualité lexico-syntaxique ou encore à son degré d'abstraction. Les enquêtes menées dans l'île de Martha's Vineyard ou dans le ghetto noir de Harlem l'invite à s'opposer d'une part, à CHOMSKY et à la dichotomie structurale langue/parole que celui-ci avait renforcée. LABOV reproche à cette conception de séparer, malgré une apparence trompeuse, la langue de son berceau social renvoyant les variations linguistiques à la dimension individuelle. D'autre part, LABOV s'élève contre les thèses de BERNSTEIN qui se voit reprocher au fond, de ne pas reconnaître aux variations linguistiques leur propre valeur logique et adaptative. Pour LABOV, tout enfant de cinq ans maîtrise un système langagier complexe. C'est pourquoi il conteste l'existence d'un déficit linguistique. Les variations linguistiques existent. Cependant, elles ne traduisent pas une différence de développement cognitif mais les contradictions et les conflits sociaux de la société.

Néanmoins, comme le souligne FLORIN, l'intérêt de la conception de BERNSTEIN, c'est de mettre l'accent sur *les différences de mode de communication* entre le modèle scolaire et certains modèles familiaux. C'est donc cette idée qui va faire à présent l'objet de notre propos, les autres hypothèses de l'auteur étant à présent écartées.

Second cadre explicatif : les différences langagières traduisent des variations de règles et de structures sociales.

Malgré leurs divergences, BERNSTEIN et LABOV semblent s'accorder sur un point : la manière de parler constitue une sorte de badge social qui permet d'identifier les groupes au sein de la société et éventuellement les conflits auxquels ils participent. Pour BERNSTEIN, il existe une différence entre les divers modèles éducatifs familiaux. Cette variation est fonction de la catégorie socioprofessionnelle et se décline selon trois éléments : le rôle, les modalités de la prise de décision et le mode de contrôle socialisant exercé par les parents sur l'enfant.

Les familles ouvrières sont caractérisées par des rôles familiaux peu modifiables, une prise de décision en fonction du statut et un mode de contrôle impératif dans la

socialisation de l'enfant. Dans une enquête datant de la fin des années 70, LAUTREY (1980) a testé également cette orientation méthodologique sans toutefois reprendre tous les indicateurs de BERNSTEIN. Cherchant à identifier les facteurs favorisant le développement cognitif, LAUTREY s'est intéressé à la structuration de l'environnement familial. Ces résultats aboutissent ainsi à la description de trois types de milieux caractérisant le degré de rigidité des règles sociales. Ainsi, trois types sont distingués :

- une structuration rigide correspond à des règles de vie strictes et prévisibles,
- une structuration souple coïncide à des règles adaptables aux circonstances,
- une structuration faible traduit une absence des règles et donc à leur caractère imprévisible par l'enfant.

L'auteur rapproche les performances scolaires et intellectuelles d'enfants de 10 ans et les indications éducatives des parents. Ceci lui permet de retenir le milieu souple comme présentant les meilleures chances de développement intellectuel et ce pour différentes raisons : l'enfant *peut participer* à l'établissement d'une règle susceptible d'évolution qui l'oblige à faire preuve d'adaptation. Mais l'intérêt des travaux de LAUTREY tient également aux pistes de réflexion qu'il ouvre sur les relations entre les conditions de vie et la structuration de l'environnement familial. Pour l'auteur, des conditions de vie difficiles, rigidifiées par des horaires imposés, induisent des comportements éducatifs du premier et du troisième type qui pèsent in fine sur l'efficacité cognitive de l'enfant. Evidemment, LAUTREY, ne traite pas directement du langage mais il rejoint un peu, nous semble-t-il, l'hypothèse de BERNSTEIN sur l'influence de l'expérience sociale de l'enfant sur sa vie d'écolier. Du reste, les aspects langagiers des enfants ont toujours été considérés par les différentialistes comme discriminants dans les divers tests visant à évaluer les capacités d'adaptation des enfants.

Pour conclure sur les différences langagières et leurs facteurs explicatifs, si nous retenons l'existence de différences significatives sur le plan linguistique²¹, celles-ci ne traduisent pas l'existence d'un déficit touchant l'ensemble de ces compétences. Nous ne pouvons donc conclure à la maîtrise différentielle d'un code linguistique

“élaboré “ qui se traduirait par une adaptation différente des enfants à l'école. Par contre, différents travaux indiquent le poids de l'expérience sociale des enfants dans les performances langagières appréciées dans le cadre scolaire. BROSSARD (1981) montre par exemple que, confrontés à une tâche de récit, des enfants issus de milieux sociaux contrastés se différencient sur la lecture de la situation. Les enfants de milieu populaire montrent plus de difficultés à identifier les attentes de l'instituteur. Dans un certain nombre de travaux récents, l'expérience sociale paraît en lien avec les attitudes éducatives développées dans les premiers cercles géographiques des expériences sociales des enfants. Cette orientation nous invite à mieux définir la situation dans une conception interactionniste et à approfondir sa liaison avec les performances langagières des enfants.

3.2. Approche performative des différences langagières

La révolution de 1789 a constitué un moment fort de l'histoire de France autour duquel se sont constituées notamment les idées de nation et de république. L'école laïque apparaît depuis sa création comme l'instrument de ces idéaux. Dans le double souci d'organiser l'égalité des citoyens d'une part et les conditions d'un enseignement laïque d'autre part, l'école s'est vue confié une mission impossible : offrir à tous les enfants les mêmes chances de réussite tout en rejetant hors de ses murs les différences de chacun. Cette charge déjà pesante s'est encore alourdie par celle de réussir l'unité de la nation au moyen de l'unité linguistique : le français devenait par décision régaliennne la langue de l'école et, en conséquence, celle de la nation française. L'enseignement d'une langue unique a eu comme résultat l'exclusion de toutes les autres de la sphère scolaire renvoyant le parler régional au cercle privé et assimilant le platt, l'alsacien, le breton, le basque ou le provençal à des langues menaçant l'unité française et les privant d'un véritable statut linguistique.

La question de l'identité sociale et culturelle s'insère donc dans notre pays dans une problématique particulière de la réalisation de l'unité nationale et de l'égalité

²¹ Sur le plan lexical, EHRLICH, BRAMAUD du BOUCHERON et FLORIN (1978) évaluent de six à douze mois le retard des enfants de milieu ouvrier âgés de 7 à 11 ans.

républicaine. Dans cette perspective, admettre effectivement par des pratiques pédagogiques différenciées que les enfants franchissent le pas de l'école avec une expérience sociale langagière et communicative différente peut conduire les représentants de l'institution scolaire à avoir le sentiment de trahir la mission confiée par la nation.

Pourtant, "tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec le même "équipement" : ils sont des personnes différentes, mais de plus, certains sont mieux préparés à cette rupture (...) par ce qu'ils ont reçu de leur entourage, de par la diversité de leurs compétences, de leurs expériences, de leurs savoirs » (FLORIN, 1995 : 81-82). Ces différences n'existeraient pas et d'ailleurs ne poseraient pas de problèmes si elles ne rencontraient pas un terrain propice à leur affirmation.

D'une certaine manière, la linguistique structurale a entériné cette évolution historique en séparant la langue de la parole, la compétence de la performance. Le terme *performatif* a été introduit par AUSTIN pour décrire l'*accomplissement* d'un acte de langage, c'est-à-dire sa réalisation. Or, l'accomplissement constitue également un concept central en ethnométhodologie. Il traduit l'idée fondamentale que "les faits sociaux sont les accomplissements des membres" d'une société (GARFINKEL, SACKS, 1970 : 353). Dans cette perspective, la réalité quotidienne des membres d'une société ou d'une institution est un produit et non une donnée préexistante. Dans le titre de cette partie de l'exposé, nous souhaitons affirmer que les différences de performances langagières ne sont pas produites en dehors des acteurs eux-mêmes. Aussi, nous considérons l'accomplissement de différences comme des actes sociaux dont le sens est un produit émergent d'une rencontre sociale.

Dans le courant interactionniste, le concept de "situation" ou celui de "contexte" en pragmatique du langage, appréhendés dans leur dimension intersubjective nous apparaissent comme ceux qui traduisent le mieux la diversité de l'expérience sociale langagière acquise au sein d'interactions quotidiennes culturellement et socialement marquées.

Nous allons à présent tenter de mieux définir ces concepts à partir de divers travaux en psychologie sociale. De là, nous montrerons comment l'interaction didactique réalise l'accomplissement d'un contexte construit à partir de l'expérience sociale des participants.

3.2.1. *La situation ou sa lecture ?*

La situation apparaît comme une variable agissante dans les résultats d'un certain nombre de travaux visant à caractériser hors contexte le langage de l'enfant en fonction de son origine sociale. Tenter d'objectiver au sein d'une étude sur les performances langagières le poids d'un facteur aussi extensif peut apparaître comme relativement difficile. En effet, deux problèmes se posent au moins:

- le premier est d'ordre conceptuel : il s'agit d'arriver à une définition relativement exhaustive et précise d'un concept nébuleux
- Le second semble méthodologique : cette définition doit être opérationnalisable dans la mise en œuvre d'une étude.

Une première définition appliquée à l'étude des productions langagières pourrait avancer par exemple que la situation renvoie à l'environnement social ou physique d'une énonciation. Ce dessin à gros traits laisse déjà apparaître une première difficulté. Si l'on veut bien considérer que l'énonciation constitue la production historique d'un énoncé réalisé par un individu "en chair et en os", il nous faut nécessairement appréhender les éléments constitutifs de la situation à travers les perceptions singulières des participants à un échange. Or, tenir compte du prisme particulier de chacun revient à considérer non pas la situation du point de vue de l'analyste mais la situation du point de vue des interactants ou du moins, de la représentation que nous en avons. Autrement dit, si notre objectif est de comprendre l'influence de la situation sur les performances langagières, il nous faut prendre en compte son interprétation par les participants à l'échange.

La proposition de BAUTIER nous éclaire sur ce point précis : "interpréter une situation, c'est se situer en tant que locuteur dans l'échange, c'est construire sa place d'énonciateur par rapports aux autres interlocuteurs en fonction de la représentation que l'on se fait de soi et des autres dans cette situation, des relations et des statuts possibles des uns et des autres " (BAUTIER, 1995 : 32).

Ce point de vue sur l'existence de significations différentes accordées à une situation est partagé par MONTEIL (1997). "Les activités mentales et leurs produits peuvent aussi dépendre du rapport social que l'individu entretient, notamment en

fonction de son expérience personnelle, avec le contexte de traitement et les caractéristiques de l'objet " (MONTEIL, 1997 : 261). Les différentes recherches menées par l'auteur dans l'institution scolaire montrent à l'évidence les différences de lecture de la situation sociale effectuées par les élèves. Cette lecture se traduit par une variation des ressources cognitives mobilisables par les élèves dans la résolution d'une tâche résolue dans une situation proche des conditions scolaires habituelles. Ainsi, pour cet auteur, deux variables sont en relation avec la performance des élèves :

- les *expériences* accumulées en mémoire de réussite ou d'échec face à des situations similaires,
- le degré de *comparaison et de lisibilité sociale* introduit expérimentalement²² avant la résolution de la tâche.

De manière expérimentale, MONTEIL parvient à montrer d'une part que la performance des élèves est indépendante de leurs capacités réelles : un "mauvais" élève peut obtenir des résultats comparables aux "bons" dans certains contextes. D'autre part, chez les "mauvais" élèves, une mobilisation plus importante des ressources cognitives face à certaines situations vécues comme difficiles les contraint à accorder moins d'attention au traitement de la tâche.

Plus précisément, l'étude indique que les performances cognitives ne sont pas influencées directement par les caractéristiques sociales de la situation mais par le rapport entre la situation et l'expérience sociale de l'élève. Si ce rapport est convergent, les performances se bonifient. Au contraire, si ce rapport est divergent, se crée alors un état de tension interne qui mobilise l'attention de l'élève au détriment de la tâche.

En somme, les résultats indiquent de manière patente que les performances cognitives sont en lien permanent avec l'expérience sociale accumulée en mémoire. C'est à travers ce prisme historique singulier que se construit le sens d'une situation actuelle et la capacité d'action de l'acteur. Ce lien entre l'expérience accumulée et la lecture de la situation se traduit chez MONTEIL par le concept de *contexte cognitif de soi* auquel il convient d'accorder un réel statut psychologique. Le contexte correspond ici au résultat du processus d'insertion cognitive de l'environnement social au regard de l'expérience du sujet.

La question de l'émergence des représentations en psychologie sociale est à rapprocher du processus d'accès à la signification d'un énoncé tel qu'il est décrit en pragmatique.

Dans cette perspective, le contexte ne se réduit pas à l'environnement linguistique, "il peut aussi désigner un ensemble d'informations dont dispose l'interlocuteur et qui lui servent pour interpréter le discours ou le fragment de discours considéré. C'est dans cette acception que SPERBER et WILSON l'utilisent, moyennant certaines particularités : selon eux, le contexte n'est pas donné une fois pour toutes, mais se construit par l'interlocuteur énoncé après énoncé sur la base d'informations provenant de sources diverses et du principe de pertinence" (MOESCHLER, REBOUL, 1994 : 526).

Le contexte traduit donc ici le mouvement inférentiel d'appropriation de la situation à partir du phénomène de saillance que provoquent certaines de ses caractéristiques dans l'environnement cognitif d'un sujet.

Cette définition nouvelle de la situation en fait un élément à la fois subjectif et dynamique car il s'ajuste de manière progressive au fur et à mesure de l'activité interprétative. Trois caractéristiques permettent donc de mieux le définir. Le contexte apparaît comme *personnel* et *attaché à une énonciation particulière* dont il permet d'affiner la compréhension. Nous ajouterons *construit dans l'interaction*, ce que nous allons préciser.

La dimension subjective de la situation et son insertion cognitive selon un processus de pertinence nous conduit à préférer la notion de contexte à celui de situation afin de décrire le sens original inféré par l'acteur. Celui-ci ne se confond pas avec les caractéristiques physiques et sociales de l'environnement, il en est une interprétation liée à son expérience sociale et affective. En outre, le contexte n'est pas figé mais s'ajuste de manière permanente à l'immédiateté de l'action.

Cette définition précisée nous amène à la résolution d'une seconde difficulté. Elle apparaît à la fois liée à la nature des interactions auxquelles nous nous intéressons et à des aspects plus développementaux.

²² L'effet de comparaison sociale est obtenu par valorisation ou dévalorisation publique des élèves ; l'effet lisibilité sociale est fonction de l'attente des élèves à être publiquement interrogés.

La formule désormais célèbre de l'équipe du C.R.E.S.A.S²³: " on n'apprend pas tout seul ", permet d'en résumer la teneur. Elle nous rappelle la dimension profondément interactive de la construction des savoirs, thèse développée notamment par VYGOTSKY et BRUNER.

Chez l'enfant, l'outil essentiel du partage des significations sociales devient progressivement la possibilité d'articuler des compétences langagières à un savoir-faire conversationnel. Aussi, il nous faut nécessairement aborder la question de l'élaboration du contexte dans un modèle nouant les niveaux intra et interindividuel. En d'autres termes, si les activités cognitives s'effectuent au sein d'interactions conversationnelles, pour saisir l'originalité, la genèse et le partage des représentations particulières de la situation, il nous faut utiliser une théorie descriptive de la communication des représentations. Celle-ci ne doit pas seulement permettre de décrire les caractéristiques de la situation, elle doit rendre compte également du fait historique que l'activité cognitive des sujets est inséparable des conditions sociales de son émergence.

Pour rendre compte de ce caractère historique et situé de l'activité du sujet, nous utiliserons le terme de *performance socio-cognitive*. Contrairement à de nombreux travaux où ce terme désigne un score ou un résultat qui permet d'apprécier l'aptitude ou la capacité d'un sujet dans la réalisation d'une tâche expérimentale, nous nous rapprocherons du cadre conceptuel introduit par CHOMSKY en grammaire générative où la performance renvoie à la réalisation concrète d'un savoir linguistique dans les actes de communication.

Ainsi, la *performance socio-cognitive traduit au sein d'une interaction la mise en œuvre originale de compétences pragmatiques sur un objet cognitif précis dans un contexte donné*. Celle-ci apparaît dans le cadre d'un échange sous la forme d'un énoncé et n'est pas séparable de son contexte d'émergence.

Ce caractère contextuel de la performance apparaît en ethnométhodologie sous le terme d'indexicalité. " Cela signifie que bien qu'un mot ait une signification trans-situationnelle, il a également une signification distincte dans toute situation particulière dans laquelle il est utilisé " (COULON, 1987 : 29). Ces significations contextuelles peuvent faire débat entre deux interlocuteurs et révèlent ainsi une différence de représentation. Celle-ci s'exprime dans la variation sémantique parlée, dans le " défaut " ou le malentendu communicatif avec le partenaire

²³ Equipe de recherche de l'Institut National de Recherche pédagogique. (INRP)

conversationnel. De manière complémentaire aux significations partagées permettant à l'échange de progresser plus rapidement, la différence de perspective ouvre les portes de l'espace intersubjectif sur les sens sociaux d'une même situation. Ce jeu dialectique permanent où la différence apparaît comme un hommage au semblable permet au sujet d'exister et à l'identité de se révéler.

Parler du sens commun, ordinaire par opposition au sens admis par les dictionnaires ne traduit en aucune manière une sorte d'échelle de valeur où la parole ne serait qu'un sous produit de la langue. Elle affirme simplement la volonté de faire émerger le sujet qui, à une certaine époque, s'était noyé dans l'énoncé devenu phrase. Autrement dit, comme le souligne ENCREVE, préfaçant l'ouvrage de LABOV (1972), il s'agit de remettre la linguistique sur ses propres jambes, c'est-à-dire de comprendre les compétences mises en œuvre à partir de la performance réalisée en remplaçant au centre de celle-ci l'acte social qu'elle permet d'accomplir.

Ce point de vue a des conséquences importantes en termes méthodologiques.

Dans une perspective ethnographique, la variation des performances en fonction de situations construites par l'analyste ne saurait être un objet d'étude. Il s'agit en effet d'observer les méthodes déployées par les acteurs au sein de situations naturelles et ordinaires. De même, décrire les caractéristiques de la situation ne constitue pas non plus un objectif de recherche possible. Par contre, nous nous proposons *d'approcher les différences de représentation du point de vue des interlocuteurs*. Pour y parvenir, l'objectif sera dans un premier mouvement de comprendre comment les interlocuteurs explicitent ou implicitent leur point de vue dans un espace intersubjectif investi comme un lieu d'inter-compréhension des cognitions. Puis, il nous sera alors possible d'objectiver une distance perceptive de nature inter-individuelle dans un souci éventuel de comparaison. C'est donc à travers la communication langagière des représentations que nous pourrions approcher la question de leurs différences sur un plan interindividuel.

Les interlocuteurs accomplissent au sens ethnométhodologique des énoncés qui réalisent leur perception du contexte. Ces représentations singulières s'élaborent d'une part en lien avec l'expérience sociale du sujet, c'est-à-dire avec la

connaissance encyclopédique sociale acquise et mémorisée de situations similaires et d'autre part, avec les éléments du contexte actuel qui prennent sens au regard de cette expérience. Ces constructions interprétatives originales ne nous sont pas directement accessibles. Deux contraintes s'imposent à leur expression : le véhicule sémiotique et l'outil de communication utilisé. Dans une conversation, elles apparaissent comme des points de débats entre les interlocuteurs. C'est pourquoi nous nous proposons d'approcher les différences de représentations du contexte à travers leur validation interlocutoire. En effet, c'est le degré d'accord du partenaire apprécié par les indicateurs pragmatiques présentés dans le chapitre 1, qui nous permettra d'approcher la proximité socio-cognitive des interlocuteurs. Les composantes de la force illocutoire, et notamment les conditions préparatoires constituent les propriétés relatives au locuteur, à l'auditeur, à leurs relations, au référent ou au monde qui sont présupposés lors de l'accomplissement d'un acte illocutoire dans un contexte donné. En ce sens, ces éléments nous paraissent constituer des indicateurs du traitement interprétatif différentiel de la situation.

En conclusion, rappelons les éléments essentiels du présent développement.

La mise en échec relatif de la thèse défendue par BERNSTEIN, l'intérêt suscité par les perspectives de BRUNER en psychologie du développement et la convergence de plusieurs disciplines (sociolinguistique, ethnographie de la communication, analyse du discours) a placé, nous semble-t-il, l'étude de la situation au cœur du débat sur les différences scolaires dans différents domaines de la psychologie.

Le point de vue ethnométhodologique pose avec force la question de la place du sujet dans une problématique assez longtemps dominée par une analyse macrosociologique. Aussi, il nous semble compatible avec la perspective interactionniste dans laquelle nous nous plaçons.

En psychologie sociale, cette orientation se traduit notamment par le choix d'objets d'analyse qui ne sont pas des construits expérimentaux et une démarche plus inductive. L'analyse des liens entre les caractéristiques " objectives " de la situation et les compétences se trouve alors remplacée par une approche indéxicale de la performance considérée aussi comme l'expression d'une lecture originale de la situation. Caractériser les performances revient alors à préciser les interprétations ou les représentations d'une situation. Celles-ci ne sont pas

directement accessibles mais se révèlent au détour d'une dynamique intersubjective qui en permet la construction et l'évolution. En essayant d'accéder, grâce à une théorie de l'interlocution, au point de vue des acteurs, il nous semble possible d'approcher la proximité des représentations sociales des interlocuteurs en montrant les composantes des actes de langage qui réalisent l'expression de ces différences contextuelles. Celles-ci apparaissent comme des constructions intersubjectives et au niveau intra-individuel, traduisent le rapport de pertinence entre la situation actuelle et l'expérience sociale. Aussi, dans notre perspective, la conversation didactique sera donc envisagée comme la réalisation de performances sociales et cognitives.

3.2.2. *Des performances socio-cognitives aux processus interprétatifs*

La conversation didactique, envisagée dans sa dimension sociale, théâtralise l'évolution et les différences de représentations particulières de la situation. En fonction du cadre explicatif et des problématiques de recherche, les variations contextuelles se déclinent de différentes manières : compétitivité, représentations sociales liées à la tâche ou à la fonction des acteurs, signification sociale des rôles discursifs. Articulée à un modèle inférentiel du fonctionnement cognitif et à une théorie des ethnométhodes déployées par les interlocuteurs en conversation, la question des différences interindividuelles peut être abordée du point de vue des sujets eux-mêmes. Cette articulation nous semble fondamentale pour essayer de décrire la co-construction des différences.

Au cours de cette partie de l'exposé, nous souhaitons mettre en relief la convergence de différents travaux : BROSSARD (1981), et ROJAS-NIETO (1999). Ils proposent une explication interactive des difficultés d'apprentissage dans le cadre scolaire en approchant la question du processus d'interprétation avec celui des attentes de l'instituteur. Nous nous permettrons d'y apporter un éclairage pragmatique en illustrant le propos d'extraits enregistrés à l'école maternelle.

Rappelons que généralement, l'échec scolaire est considéré d'abord comme un échec langagier car la réussite aux items est un élément fortement corrélé avec la hauteur du quotient intellectuel. Au regard de notre propos, nous serions tentés de souligner qu'il est peut être également *communicatif*.

Chez BROSSARD, c'est dans le dialogue pédagogique qu'apparaissent des lectures différentes des situations scolaires. Ces différentes significations sont implicites et ne font généralement pas l'objet d'un échange méta-communicatif. Pourtant, elles apparaissent comme un élément central d'explication dans la co-construction de l'échec scolaire.

Ce dernier a donc au moins un moteur social, la communication, siège de l'inter-compréhension ou de la non-compréhension, et une essence particulière : les différences de représentations entre les interlocuteurs. D'un point de vue pragmatique, la question que nous nous posons est la suivante : pourquoi ce véhicule comparable dans ses éléments fondamentaux à une conversation ordinaire présente-t-il des défaillances plus importantes ?

Un premier élément d'explication tient à l'objectif de ce type de conversation.

Dans une conversation où les interlocuteurs se pensent mutuellement compris, la conversation décrit des ajustements sur des objets cognitifs ou sociaux. Selon SACKS, SCHLEGOFF et JEFFERSSON (1974), chaque interlocuteur dépose au centre de l'espace intersubjectif des représentations qui posent localement des problèmes de coordination avec les représentations du partenaire. LEVINSON (1983) montre que ces ajustements locaux s'intègrent dans la construction d'unités de significations plus larges. Lorsqu'une trop grande différence de représentations se fait jour dans le déroulement conversationnel, les interlocuteurs vérifient qu'ils co-référent. Autrement dit, ils procèdent à un ajustement interactif de leurs croyances ou de leurs représentations.

Pour BROSSARD, comprendre l'échec, c'est essayer de saisir pourquoi les interlocuteurs ne partagent pas un ensemble de représentations communes relatives aux relations maître/élèves notamment.

Cette question peut être également considérée sous un angle de vue pragmatique. En premier lieu, même si une certaine dose de savoir mutuel paraît indispensable, nous ne considérons pas pour autant qu'une conversation traduise une sorte d'idylle socio-cognitive où les interlocuteurs seraient toujours et parfaitement d'accord. Ainsi, la plupart des conversations décrivent des différences de représentations. Pour y faire face, les interlocuteurs mettent en œuvre ensemble des méthodes de réduction des différences de représentations, soit pour se mettre

d'accord, soit tout simplement pour progresser dans la discussion. Or, l'opportunité de ce rapprochement des représentations nous paraît étroitement articulée à l'objectif général de la conversation. Et l'interaction didactique n'est pas de ce point de vue une conversation ordinaire. En effet, dans une conversation habituelle, il n'est pas fondamental de partager les représentations de son interlocuteur. Par contre, lorsque l'objectif didactique est manifeste aux participants, le non partage des représentations peut être interprété in fine comme un échec. Mais cet objectif d'intercompréhension oriente également l'identité conversationnelle des participants. Ainsi, le développement de positions sociales complémentaires peut apparaître également nécessaire à la réalisation de l'objectif. Par exemple, cela se traduit dans la conversation didactique par un enfant répondant aux questions, obéissant aux demandes de l'enseignant qui détermine le thème et assure une gestion du temps de parole.

En somme, une conversation didactique où se manifeste trop de décalage de représentations quant l'objectif est précisément de partager des représentations est une conversation qui échoue.

Le second point explicatif tient au fonctionnement des mécanismes d'ajustement. Il se peut que ces ajustements locaux existent mais soient peu performants.

Procéder à un ajustement mutuel des représentations suppose la mise en œuvre simultanée d'un processus coordonné de décentration²⁴ socio-cognitive. Nécessaire au déroulement de l'interaction, celui-ci constitue un pilier de la coopération conversationnelle. Savoir se représenter le rôle et le point de vue de l'autre, le mettre en perspective avec son rôle et son propre point de vue, trouver le moment opportun, la méthode pour aborder des différences de représentations sociales ou cognitives constituent autant d'éléments qui décrivent de manière non exhaustive les conditions nécessaires de la réussite d'une conversation didactique.

En outre, ce savoir-faire doit éventuellement tenir compte d'éléments implicites potentiellement fondateurs de ce type d'interaction : une dissymétrie des positions

²⁴ Si la décentration sociale se définit selon, VANDENPLAS-HOLPER (1979), comme la capacité à se représenter les normes, les valeurs sociale ou les intentions d'autrui, la décentration socio-cognitive renvoie, non seulement aux éléments précitées mais également à la représentation du point de vue d'autrui sur le ou les objets cognitifs discutés (par exemple la pratique spéléologie dans l'exemple à suivre).

sociales et une dissymétrie supposée quant à la connaissance d'un objet cognitif, prétexte à l'apprentissage.

Cet ensemble de conditions satisfaites, il paraît possible d'observer une prise de rôle orientée vers la construction d'un savoir.

Pour BROSSARD, la mise en œuvre de l'objectif par l'enseignant se traduit par une gestion assez complexe des différents niveaux de signification. Ce qui suppose en retour de la part de l'élève :

- une identification des variations d'attentes sociales du maître exprimées implicitement ou explicitement. A certains moments l'élève doit surtout écouter, à d'autres, participer.
- Une identification de la stratégie de guidage de l'enseignant qui souvent décompose un objectif d'apprentissage général en différentes étapes.

La lisibilité de cette articulation tout - parties, principal-secondaire, global-local, c'est-à-dire l'identification d'une stratégie cognitive arc-boutée sur une représentation des positions sociales par l'élève serait fonction, selon BROSSARD, de son expérience préscolaire et scolaire.

Conversationnellement, la stratégie de l'enseignant se traduit par des changements de focus, c'est-à-dire des variations locales de positions sociales auxquelles l'enfant doit donner du sens dans une stratégie cognitive globale. L'exemple suivant, issu de notre corpus d'analyse illustre ce point de vue.

Soit l'enseignant, A, B,C,D,E ,F les enfants. A donne en séance de langage une sorte de définition de la spéléologie. Son explication n'est pas comprise par les autres enfants. L'instituteur, face à une nouvelle explication appréciée comme insatisfaisante propose une médiation didactique.

(17) (...)

B1 : tu vas trop vite

I 39 : Elle a dit : "j'ai pas très bien compris". Alors tu peux expliquer plus, mieux ?

C1: tu vas trop vite

A 4 : Mon papa, il a été à la spéléo avec tous ses copains et et et et il mettait les bottes dans dans l'eau et quand c'était profond il prenait un bateau et ... (inaudible).
 I 40 : bon quand c'était profond/
 D1 : moi j'ai rien compris moi/
 I 41 : Je redis car il a eu du mal à expliquer
 E1 : parce qu'il a le nez bouché comme moi/
 I 42 : Peut-être mais moi aussi tu sais alors mais je vais essayer de vous expliquer. La spéléo ça se passe (...) alors je vais essayer de vous poser des questions, plutôt. La spéléo, ça se passe dans la montagne où plutôt dans la terre ?
 F1 : ça se passe sur la montagne/
 (...)

Notre commentaire se limitera ici à la mise en perspective de l'intervention de l'instituteur (I42). Elle révèle sur un mode implicite un changement de stratégie didactique validé par F1 même si sa réponse ne correspond pas à l'attente de l'instituteur. Plutôt que d'expliquer aux enfants (*La spéléo ça se passe ..*), il préfère faire deviner les éléments d'une explication qu'il avoue implicitement posséder (*alors je vais essayer de vous poser des questions, plutôt..*). Ce changement de stratégie didactique implique un ajustement des positions sociales aux positions discursives des interlocuteurs ; celui-ci est validé par l'enfant en F1 qui épouse une position complémentaire à celle de l'instituteur : il répond à une question dont il sait qu'elle n'a de sens que dans un rapport de pertinence du tour de parole présent au cadrage social "grand angle" du contexte.

Ce changement de focus, articulé à une lisibilité différente des positions sociales, peut faire problème à un certain nombre d'enfants qui ne prennent pas le train de la signification de l'instituteur. Son intervention peut alors, au lieu de susciter la prise de parole, conduire au silence.

ROJAS NIETO (1999) propose une lecture convergente des difficultés auxquelles de jeunes enfants (âgés de 23 à 34 mois) se confrontent lorsque l'adulte opère une focalisation particulière sur un élément de référence avancé par l'enfant dans une relation prédicative. La proposition de l'adulte "pose comme tâche de cesser de considérer cet élément comme intégrant cette relation pour le considérer en soi" (ROJAS NIETO, 1999 : 107).

L'exemple suivant, toujours tiré de notre corpus illustre un changement de focus de type référentiel auquel l'enfant répond partiellement.

Soit I l'enseignant, A l'enfant. A raconte devant le groupe classe en séance de langage un accident de la circulation dont il a été victime.

18 (...)

I 43 : qu'est-ce qui t'es arrivé ? Tu as eu mal où ?

A 9: J'avais mal là

I 44 : là sur le côté, ça s'appelle comment là ? Hein sur le côté du corps ici là, un peu au dessus de la hanche au niveau de la taille.

A 10: là

(...)

Dans l'exemple (2) I 44 opère une focalisation sur un élément avancé par l'enfant en A 9 (*J'avais mal là*). Ce changement de focus sur l'objet cognitif s'accompagne comme dans l'exemple (1) d'une tentative de repositionnement dans la dimension sociale : I s'appuie sur les conditions de sincérité de son acte de langage pour signifier à l'enfant cet ajustement. La question de I en I44 (*ça s'appelle comment là ? Hein sur le côté du corps ici là, un peu au-dessus de la hanche au niveau de la taille*) constitue une bonne illustration de certaines des composantes de l'activité de tutelle objectivée par BRUNER. L'instituteur *suscite l'attention* de l'enfant (enrôlement), *réduit la difficulté* en précisant la partie du corps objet de la question et *signale* à l'enfant *des caractéristiques déterminantes*. La réponse de l'enfant (A10) constitue une répétition de A9 et peut ainsi apparaître comme un indice de difficulté à satisfaire I44.

Pour l'auteur, la répétition par l'adulte d'un même changement de focus négligé une première fois par l'enfant ou une réponse inadaptée de l'enfant constituent également des indices de cette difficulté.

A l'évidence, les interlocuteurs tentent de coopérer de manière complémentaire et essaient de résoudre les problèmes d'inter-compréhension qui peuvent surgir dans le déroulement conversationnel. Dans l'extrait précédent, l'instituteur devance la difficulté d'une question. Cependant, il se peut aussi que l'adulte soit au-delà de la "zone proximale de développement" de l'enfant et que son savoir-faire conversationnel ne suffise pas à construire une théorie des représentations échangées qui soit compatible avec celle de l'interlocuteur. De sorte que,

l'instituteur, peut "passer à travers"²⁵ la difficulté de l'enfant. Selon BROSSARD, accaparé par le souci de sa progression pédagogique, l'enseignant opère généralement une sélection dans les énoncés de l'enfant. Celle-ci a pour objet d'alimenter les étapes jalonnant la réalisation d'un objectif didactique. De ce fait, il ne peut être attentif à tous les aspects de la coopération conversationnelle et l'enfant peut se retrouver rapidement au bord du chemin que le pédagogue a tracé. La répétition d'une figure conversationnelle qui se traduit par un déajustement socio-cognitif entre l'adulte et l'enfant, peut conduire alors ce dernier, "plutôt que de revivre en permanence le même conflit, de construire une image d'eux-mêmes telles qu'ils n'aient plus à tenter cette identification" aux représentations socio-cognitives de l'instituteur. (BROSSARD, 1981 : 27).

La notion de conflit nous paraît ici importante. Le cadre conversationnel de son expression cache une nature représentationnelle et éventuellement inférentielle. En somme, l'hypothèse de BROSSARD vérifie l'importance d'un des piliers de la progression conversationnelle : un certain décalage entre la théorie qu'un interlocuteur se fait des représentations de son partenaire et la théorie que ce dernier s'en fait est possible, *mais dans une certaine mesure*. Cette mesure, propre à la dyade conversationnelle, nous apparaît liée aux représentations que les interlocuteurs se font de l'objectif de l'interaction et doit se traduire, en cas de décalage important, par une méthode d'ajustement visant le retour à un décalage non problématique.

Une hypothèse sur la nature des processus inférentiels mobilisés nous paraît peut-être expliquer ce décalage de représentation dans les conversations entre adulte et jeunes enfants.

Dans le chapitre précédent, la mise en perspective de certains résultats des travaux de BERNICOT (1992), GARITTE (1998), ROJAS NIETO (1999) en psychologie du développement et de TROGNON, MUSIOL (1994) en pragmatique nous ont permis de formuler l'hypothèse d'un fonctionnement différent des adultes et des enfants avant 5 ou 6 ans. Celui-ci tiendrait à la nature différente de la mobilisation des processus inférentiel. Chez les jeunes enfants, pour des raisons liées au

²⁵ Selon l'expression d'un instituteur.

développement et à ses expériences communicatives avec l'adulte, un processus d'interprétation de nature "encyclopédique", caractérisé par la recherche du sens dans les éléments saillants de la situation fonctionnerait de manière dominante. Chez l'adulte, le régime inférentiel serait dominé, pour des raisons d'économie cognitive par un processus d'interprétation de nature "logique" prenant appui sur la forme et l'articulation des énoncés. Nous pensons pouvoir déceler ce décalage dans l'exemple suivant.

Soit l'enseignant, A, B,C,D,E ,F les enfants. A donne en séance de langage une sorte de définition de la spéléologie. Son explication n'est pas comprise par les autres enfants. L'instituteur, face à une nouvelle explication appréciée comme insatisfaisante propose une médiation didactique.

(19) (...)

B1 : tu vas trop vite

I 39 : Elle a dit : "j'ai pas très bien compris". Alors tu peux expliquer plus, mieux ?

C1: tu vas trop vite

A 4 : Mon papa, il a été à la spéléo avec tous ses copains et et et il mettait les bottes dans dans l'eau et quand c'était profond il prenait un bateau et ...(inaudible).

I 40 : bon quand c'était profond/

D1: moi j'ai rien compris moi/

I 41 : Je redis car il a eu du mal à expliquer

E1 : parce qu'il a le nez bouché comme moi/

I 42 : Peut-être mais moi aussi tu sais alors mais je vais essayer de vous expliquer. La spéléo ça se passe (...) alors je vais essayer de vous poser des questions, plutôt. La spéléo, ça se passe dans la montagne où plutôt dans la terre ?

F1: ça se passe sur la montagne/

(...)

Intéressons-nous au nœud conversationnel I41/E1/I42. E1 et I 42 sont des arguments explicites ou implicites opposés d'une même conclusion : A n'a pas bien expliqué. E1 suppose que A a le nez bouché et I42 implicite que l'explication n'était pas de bonne forme. Autrement dit, là où l'élément saillant du contexte d'interprétation de l'enfant est constitué par le rhume et ses manifestations somatiques, c'est la forme de l'énoncé qui constitue l'élément d'explication le plus plausible chez l'adulte. Dans le contexte de l'adulte, l'élément saillant du contexte de l'enfant devient accessoire. Notons que E1 ne permet pas d'avancer que l'enfant a envisagé le contexte de l'instituteur mais, en tout cas, l'élément d'explication saillant n'apparaît pas pour l'enfant lié à la valeur explicative de A4. Notons, que les contextes invoqués par l'enfant et

l'instituteur sont ici considérés comme vrais, tous les deux, parce qu'ils sont appréciés du point de vue des deux interlocuteurs.

La partie 3 de ce chapitre nous a permis montrer, à partir de différents travaux l'influence de la lecture socio-cognitive de la situation sur les performances et ses liens avec l'expérience des interlocuteurs.

En conversation, les énoncés sont à considérés comme l'accomplissement intentionnel et propositionnel de ces représentations.

Dans une conversation didactique, le degré de recouvrement des représentations instituteur-élève constitue un critère important de réussite des interactions. Celle-ci est fondée sur un processus de décentration socio-cognitive qui se manifeste par la mise en œuvre de méthodes conversationnelles d'ajustement.

Un échec répété et non élucidé des méthodes mises en œuvre peut conduire l'enfant à ne plus vouloir se mettre en jeu et à un " dé-ajustement global " des représentations entre enfant et instituteur.

Ce dé-ajustement global apparaît construit conversationnellement par des interlocuteurs qui, malgré leurs efforts ne parviennent pas à co-référencer localement.

Dans les séances de langage à l'école maternelle, nous faisons l'hypothèse que les difficultés d'ajustement local entre adulte et enfant sont en partie dus à des fonctionnements différents des régimes inférentiels.

Ces fonctionnements conduisent les interlocuteurs à élaborer des contextes d'interprétation divergents qui restent pour une bonne part, implicites et non élucidés par l'instituteur et l'enfant.

4. L'étude des séances de langage à l'école maternelle

La conversation peut-elle être à la fois objet et source de connaissance dans le cadre d'une même interaction didactique ? C'est tout le pari pédagogique effectué dans les objectifs des " séances de langage " à l'école maternelle.

Dans cette partie de l'exposé nous essayerons de comprendre comment enfants et instituteur se débrouillent pour atteindre les objectifs visés par le ministère.

Nous procéderons en trois temps. Après une présentation succincte des objectifs et du moment pédagogique, nous ferons le point sur les orientations de la recherche en ce domaine à partir notamment des travaux de FLORIN et de FRANCOIS. Enfin, nous définirons un cadre d'étude ethnométhodologique et pragmatique de cet objet.

4.1. Radiographie

Dans cette partie de l'exposé, nous souhaitons aborder tout d'abord la place du langage dans les orientations données par le ministère de l'Education Nationale à partir des travaux de FLORIN (1989,1995) et du programme officiel de l'école maternelle. Ceci nous permettra d'identifier la fonction pédagogique de l'instituteur et de présenter plus précisément notre objet d'étude : les séances de langage.

4.1.1. Evolution des orientations ministérielles

La maîtrise du langage à l'école apparaît comme un objectif primordial notamment dans les premières années de la scolarité. Les dernières orientations de l'éducation nationale publiées en 1992 et préfacées par J. LANG, alors déjà ministre en charge de ce dossier, y consacre un livret entier, preuve de l'enjeu fondamental que les responsables ministériels lui confèrent. Cette priorité est affichée dès l'introduction : malgré les différences dues notamment aux modes de vie familiaux,

à la place du langage dans les familles, il s'agit que "chaque enfant accède à une pratique efficace de la langue française" (C.N.D.P²⁶, 1992 : 9).

Situons cet objectif dans l'histoire des orientations générales de l'école maternelle depuis 1977.

Créées à la fin du siècle dernier, les écoles maternelles ne disposent pas d'un programme d'enseignement à proprement parler mais elles ont pour principal objectif de préparer les enfants à suivre les différents enseignements de l'école primaire.

Au milieu des *années 70*, l'état tente de redéfinir les missions de l'école maternelle. La loi du 11 juillet 1975 et la circulaire de 1977 viennent préciser leur vocation. Elles sont signées de R. HABY.

On y découvre que " le langage ne s'enseigne pas mais se construit par un effort permanent et personnel de l'enfant qui apprend en se référant au modèle des adultes ". Il revient donc à l'enfant de discerner dans le discours du maître l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qui vont lui permettre de communiquer. Aussi, celui-ci est capable de distinguer parmi les modèles langagiers ceux qui correspondent à ses besoins. Le modèle éducatif dominant de l'époque met l'accent sur la créativité, la sensibilité, la personnalité. Les thèses de la grammaire générative sont à l'honneur dans la communauté scientifique. Aussi, les capacités innées des enfants à construire le langage rendent le soutien de l'adulte moins nécessaire.

Les *orientations de 1986* abrogent celles de 1977 et marquent un retour en force d'un jacobinisme républicain ouvert toutefois aux différences culturelles. Pour J.P CHEVENEMENT, l'école maternelle se doit avant tout de scolariser, socialiser et "faire apprendre". Les activités de communication figurent alors en seconde place parmi ces orientations. L'adulte devient un partenaire actif dans le développement du langage. Les textes révèlent qu'un apprentissage centré à la fois sur la lecture, la grammaire et le vocabulaire conduit nécessairement à la maîtrise de la langue. En outre, il s'agit pour l'enseignant de faire en sorte qu'une activité de dialogue s'installe. Pour réaliser cet objectif, le maître privilégie une approche individualisée et régule la conversation en acceptant, modifiant ou en enrichissant les échanges. Les différences culturelles sont constatées. L'école doit éveiller l'enfant sur leur existence et ne pas l'enfermer dans une seule culture.

²⁶ Centre National de Documentation Pédagogique

Dans les années soixante-dix, l'apprentissage du langage reste profondément marqué par les thèses structuralistes ou innéistes. Les orientations de 1986 voient l'apparition de termes nouveaux : communication, dialogue, échange marquant l'importance accordée aux interactions sociales dans le développement du langage. En cela, à la manière des précédentes, les directives et les arguments avancés apparaissent sensibles à l'évolution de l'ensemble des disciplines (psychologie de l'enfant, linguistique...) connexes au développement du langage. A l'époque, les thèses de PIAGET sont largement partagées chez les pédagogues. Celles de VYGOTSKY et de BRUNER animent le débat.

En 1992, l'organisation en cycle vient arrimer l'école maternelle à l'école primaire. L'école maternelle est concernée principalement par le cycle des apprentissages premiers. Seule la grande section de maternelle se situe dans le cycle des apprentissages fondamentaux avec le cours préparatoire et le cours élémentaire.

Dés l'introduction, l'accent est mis sur la maîtrise du langage : une bonne maîtrise de la langue apparaît comme la condition essentielle de la réussite scolaire et sociale.

Dans le *cycle 1*, les objectifs indiquent en premier lieu la nature fonctionnelle du langage. Cependant, les échanges sont également l'occasion de maîtriser la langue. L'instituteur occupe dans cette perspective une place centrale :

- il organise et conduit des situations collectives de communication
- il entretient des dialogues fréquents avec chacun des enfants de la classe. " Par la qualité de ses échanges verbaux et des modèles qu'il fournit, il est celui qui peut véritablement, permettre à chaque enfant de commencer à maîtriser la diversité des usages du langage et des formes de la langue " (CNDP, 1992 : 20).

Des exercices quotidiens sont conseillés par les orientations :

- entrer dans un dialogue avec un adulte ou un enfant et "à le nourrir de sa propre participation " (CNDP, 1992 : 21)
- décrire une situation simple ou une image
- évoquer des situations imaginaires ou absentes
- faire du langage un objet de curiosité.

Le rôle de l'adulte apparaît central auprès de l'enfant dans le développement du langage et de la communication:

- d'une part, être un modèle pour l'enfant au travers de propos "explicites", "produits dans une situation de communication évidente", portés par un langage irréprochable
- " susciter des échanges riches et nombreux avec chaque enfant, soit qu'il reprenne une énonciation partiellement aboutie pour en donner une forme orale correcte, soit engage un dialogue pour qu'une volonté de communication qui ne trouve pas ses mots ou ses formes syntaxiques puisse être menée à son terme par l'enfant " (CNDP, 1992 : 22)

Dans le cycle des apprentissages fondamentaux, dit *cycle 2*, "le développement de compétences de communication et d'expression orale reste un objectif prioritaire". (CNDP, 1992 : 34). Celui-ci se décline de deux manières :

- parvenir à prendre la parole pour *représenter* la réalité et non seulement pour accompagner l'action ou l'émotion. Il s'agit pour l'instituteur de contraindre la communication spontanée de l'enfant.
- doter l'enfant d'une langue française plus riche et plus structurée.

Pour faire progresser l'enfant, le dialogue spontané ne suffit plus ; l'enseignant doit mettre en place des séquences pédagogiques plus adaptées aux difficultés de chaque élève. Le rôle conversationnel est précisé : contraindre l'enfant par des demandes à mieux s'expliquer.

Quel que soit le cycle, le rôle de l'instituteur apparaît donc comme très important dans le développement du langage de l'enfant.

Les différences langagières sont reconnues et expliquées : elles proviennent des variations du milieu familial. L'école, neutre en la matière, se doit par son action de compenser ces variations en proposant un modèle alternatif pour l'enfant. Ici, le langage de l'instituteur est posé comme le point d'équilibre social et culturel que l'enfant doit atteindre. Les difficultés pouvant résulter de l'interaction entre formes langagières différentes ne sont pas envisagées. La relativité culturelle des années 1980 fait surtout place à une relativité sociale.

L'objectif final, "représenter le monde", relié de manière forte à l'apprentissage de l'écrit, "ne peut se construire en laissant progresser spontanément les exigences de la communication : elle doit être poursuivie pour elle-même" (CNDP, 1992 : 35).

Le développement de la capacité de représentation ne semble apparemment pas compatible avec certaines formes de communication, trop attachées à l'action, à l'émotion ou au quotidien. Seuls les dialogues avec l'instituteur permettent vraiment la progression de l'enfant dans ce domaine.

Pourtant, lorsque l'on considère par exemple l'importance du jeu entre enfants pour le développement de la capacité de représentations, il y a lieu d'être un peu surpris. N'oppose-t-on pas en termes cognitifs une variation des conditions sociales des situations de communication ? Si les deux formes de dialogues paraissent différentes notamment d'un point de vue relationnel, ne conduisent-elles pas toutes deux au partage et à l'élaboration de représentations ?

Ces nouvelles orientations sur la maîtrise du langage prolongent en quelque sorte les aspects fonctionnels des textes de 1986. Elles sont complétées en 1995 par le programme des écoles maternelles et primaires. Celles-ci confirment la finalité du travail pédagogique oral : accéder à l'écrit. Elles mettent davantage l'accent sur l'importance de la situation de communication dans la capacité de représentation et de recherche du sens.

L'évolution des directives concernant le langage au cours des trois décades laisse apparaître un rôle croissant de l'instituteur dans le développement des savoirs et des savoir-faire de l'enfant. Du langage qui ne s'enseigne pas, on passe à une pédagogie de séquences construites où l'instituteur développe des objectifs précis.

4.1.2. Réalité pédagogique

Les séances de langage constituent une forme des interactions langagières en maternelle. Le support et l'objet d'apprentissage sont identiques : une conversation individualisée et animée par l'enseignant dans une situation collective.

Située parmi les toutes premières activités de la matinée, ce moment d'une vingtaine de minutes environ rassemble autour de l'instituteur l'ensemble des enfants,

entre 20 et 30 de manière générale. Assis en demi-cercle et lui faisant face, ces derniers sont invités à prendre la parole pour s'exprimer soit sur un thème amené par l'instituteur, soit sur des sujets introduits par les enfants mais acceptés par l'adulte. Celui-ci, tout à la fois, participe à la conversation, anime et régule la plupart des échanges. Il occupe donc dans ce dispositif une position très centrale en donnant la parole, en la retirant, en interrogeant ou encore en réprimandant. Il ne s'agit donc pas d'une conversation entre trente enfants et un instituteur, mais d'une ribambelle conversationnelle de séquences repérables par leur thème et par un interlocuteur (quelquefois deux) principal.

Selon l'instituteur et les objectifs particuliers qu'il poursuit, le thème peut être plus au moins imposé ou négocié entre les participants. Cependant, tous les thèmes proposés par l'enfant ne sont pas acceptés par l'instituteur. C'est généralement le cas des disputes ou de certains thèmes qui touchent de trop près à la sphère privée.

En outre, il s'agit d'attirer l'attention de l'enfant sur "le respect de ces codes implicites qui touchent tous les aspects du langage " (CNDP, 1992 : 36). La situation collective impose à l'enfant une forme particulière de prise de parole :

- parler suffisamment fort
- parler à tous
- parler du sujet
- attendre son tour pour prendre la parole.

Le respect de ces quelques règles impose la plupart du temps à l'instituteur une vigilance de tous les instants. L'instituteur ayant accueilli notre recherche nous a indiqué qu'il avait préféré ne pas enregistrer la séance lorsque l'écoute nécessaire lui semblait impossible à obtenir. Il est vrai que 25 à 30 enfants de 4 ans ne sont pas d'emblée préparés à la bonne tenue d'un débat collectif.

FLORIN (1985, 1989, 1991,1995) a consacré un travail considérable à l'étude des séances de langage.

Elle note que l'évolution des orientations, notamment entre les années 70 et 80 peut en effet interroger : quels choix pédagogiques les enseignants font-ils, tenu compte de ces virages successifs ?

Elle constate une adaptation des orientations en fonction de l'expérience de terrain et un certain décalage avec les orientations officielles. Cependant, globalement, les pratiques s'inspirent largement de celles-ci :

Dans les années 1980, les enseignants rencontrés par l'auteur affichaient pour les séances de langage les objectifs suivants :

- susciter l'intérêt des enfants
- obtenir une conversation alerte
- traiter un thème
- développer leur connaissance de la langue
- faire parler le plus grand nombre d'enfants.

Comprendre la teneur des objectifs des instituteurs nous imposait ce détour par la commande institutionnelle et son évolution historique. En effet, saisir une situation pédagogique à travers notamment les rôles discursifs n'est possible qu'en situant ceux-ci par rapport au cadre qui contraint leur émergence.

Si le lien semble certain entre orientations, pratiques et théories, il n'en reste pas moins que l'éducation nationale reste majoritairement, après la parenthèse des seventies :

- marquée par une pédagogie du modèle adulte auquel l'enfant doit s'ajuster notamment en matière de communication. Or, il semble que l'enfant ne communique pas de la même façon que les adultes
- dominée par une explication des différences linguistiques en termes de handicap socioculturel des milieux populaires.

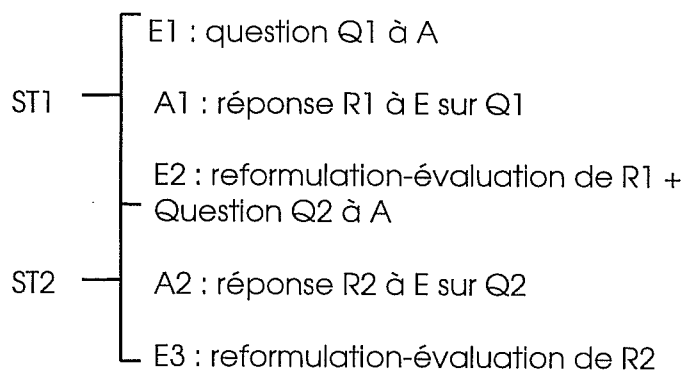
4.1.3. Caractéristiques interactionnelles

La particularité de ce type d'interaction apparaît dans la structure conversationnelle ou dans les positions sociales des interlocuteurs. Examinons ces éléments à partir de certains travaux et d'extraits choisis dans notre corpus.

A. Au niveau structurel :

De nombreux auteurs (SINCLAIR et COULTHARD, 1975; FRANÇOIS, 1990 par exemple) ont souligné la récurrence d'une structure ternaire alimentant la progression

pédagogique de l'enseignant où la réponse de l'enfant est "prise en sandwich" par deux interventions de l'adulte. La première est une question posée par l'adulte à l'enfant ; la seconde se constitue d'une reformulation-évaluation de la réponse fournie par l'enfant et souvent d'une nouvelle question. Ce que nous pouvons schématiser de la façon suivante. Soit E l'enseignant et A l'enfant :



où ST signifie structure ternaire.

L'exemple suivant illustre cette régularité structurelle.

Soit E l'instituteur, A l'enfant. A rapporte à E qu'il va bientôt avoir un(e) petit(e) frère(sœur). Extrait d'un échange portant sur la vie foetale.

(20) (...)

E4 : Attends, heu, A donc tu veux dire que ta maman attend un bébé mais il y en a déjà un là en ce moment dans son ventre. Tu veux dire donc qu'il va bientôt sortir ?...

A2 : oui

E5 : d'accord ; pour l'instant il est déjà dans le ventre de ta maman le bébé?

A3 : ouais il a un tuyau et il mange

E6 : Oui, c'est ça, on a déjà expliqué un petit peu comment il faisait pour manger

(...)

L'intervention E5 constitue l'articulation entre les deux structures ternaires car l'évaluation clôt ST1 et la question introduit ST2. Notons également que la conversation de type didactique n'est pas, bien sûr, une mécanique où se répètent à l'identique les mêmes mouvements (par exemple, un autre enfant peut tenter d'intervenir ou l'enseignant rappelle un élève à l'ordre); nous décrivons ici une structure conversationnelle relativement fréquente dans ce genre empirique.

B. Dans les positions sociales

L'enseignant tient une place prépondérante et centrale. Interlocuteur institutionnel, il est "le passage obligatoire" de tous les échanges et l'intermédiaire entre les enfants. Il incarne tout à la fois et en fonction des moments, l'animateur, l'instituteur ou le porte-parole des enfants.

A et B sont les enfants, I l'instituteur. B rapporte un accident dont il a été victime. A pose des questions à B.

- (21) (...)

A7 : ils pleuraient ton papa et ta maman?

I57 : A te demande si ta maman/

B18: mon papa était pas là, il était au restaurant

I58 : d'accord, et ta maman, elle pleurait ? te demande A.

B19 : Ma maman elle pleurait

(...)

Dans cet extrait, la position que prend l'instituteur est celle d'une tour de contrôle du trafic langagier. Il s'assure de la bonne compréhension de A par B en se faisant l'écho de ses questions.

Au niveau conversationnel, l'instituteur sélectionne les thèmes abordés pendant les séances de manière plus ou moins implicite. Ceux-ci peuvent être introduits par les enfants puis acceptés et exploités par l'enseignant. Celui-ci s'appuie alors sur le discours des enfants pour asseoir une explication. L'alternance dialogique est également sous le contrôle de l'instituteur : il donne la parole, la retire, soutient, règle ou clôture l'échange. L'enseignant détermine de manière importante la signification sociale de l'échange et sa finalité. La gestion de la conversation s'effectue de façon souvent implicite: "l'adulte sait où il va, les enfants ne le savent pas (...) il s'agit de faire parler les enfants ou de les amener à reconstituer un savoir reçu, plutôt que de leur permettre d'exercer leurs capacités langagières propres" (FRANÇOIS et AL, 1984 : 72-73).

4.1.4. *Participation des enfants et positions discursives*

La participation orale des enfants à l'école maternelle constitue un véritable enjeu pour l'instituteur. En effet, elle lui permet dans un étayage constant sur les productions verbales enfantines d'évaluer et de corriger l'enfant sur plusieurs dimensions (règles conversationnelles, écoute, aspects linguistiques (lexique, syntaxe)) tout en lui apportant des éléments d'informations sur le thème abordé. En outre, la communication avec l'enfant lui permet de vérifier l'efficacité de sa démarche pédagogique.

La communication avec tous les enfants n'est pas acquise d'emblée. Assez prédictive de leur réussite scolaire, elle apparaît comme une construction dépendante de la position des interlocuteurs et notamment de celle de l'instituteur. Est-elle toujours compatible avec l'ensemble des ses objectifs pédagogiques ? Comment ceux-ci sont-ils mis en œuvre dans une stratégie discursive ? Comment les différentes interventions réalisent-elles la stratégie didactique de l'instituteur ?

Nous nous proposons d'aborder l'ensemble de ces questions tout en caractérisant ce jeu de parole particulier.

La valeur prédictive de la participation orale des enfants à l'école maternelle pour une bonne adaptation de l'enfant au cours préparatoire a été montrée dans un premier temps par Blanka ZAZZO. L'auteur montre notamment, parmi l'ensemble des items prédisant une adaptation positive des enfants à l'école primaire, que "le fait de "prendre la parole en classe ", en maternelle, est en rapport avec presque tous les items positifs²⁷ en CP, ce qui confère à ce comportement une bonne valeur prédictive " (ZAZZO, 1978 : 186).

Ce lien a été également étudié par FLORIN (1991). L'étude longitudinale sur une durée de 4 années portait sur trois cohortes d'élèves. Cependant, seulement deux d'entre elles permettait d'apprécier les résultats scolaires et le jugement des enseignants de maternelle et de primaire sur les enfants de la section des petits jusqu'au CE2. Ainsi, le dispositif pouvait montrer le lien éventuel entre les scores des enfants à l'école primaire et ceux enregistrés à l'école maternelle.

Les résultats confirment dans l'esprit ceux de ZAZZO et, en outre, précisent le lien entre langage et milieu social. En effet, selon l'auteur :

- le lien avec le milieu social de l'élève n'est manifeste qu'au CE2 et seulement par son action sur le langage, ce dernier opérant une sorte de médiation du milieu social.
- " le niveau de langage à un stade précoce du développement est, dans notre échantillon, un facteur de réussite scolaire ultérieure, mais seulement à partir d'un certain âge tardif (enfants de 8 à 9 ans, en CE2) " (FLORIN, 1991 : 201).

FLORIN mais aussi ZAZZO indiquent également que le langage n'agit pas seul mais en composition avec quelques autres dimensions comme l'attention, l'autonomie ou encore la rapidité d'exécution d'une tâche.

Les études de ces deux auteurs expliquent donc l'intérêt porté à la participation des enfants dans les activités langagières à l'école maternelle.

L'instituteur peut-il favoriser la participation des enfants ?

Pour répondre à cette question, FLORIN, BRAUN-LAMESCH, BRAMAUT du BOUCHERON (1985) ont quantifié la fonctionnalité des interventions des instituteurs en séances de langage. Selon les auteurs, " la maîtresse parle principalement pour :

- donner de l'information aux enfants : 21% des énoncés en moyenne.
- faire parler, c'est à dire poser des questions dont elle connaît la réponse : 19%
- reprendre ou reformuler ses énoncés : 19% " (FLORIN et al, 1985 : 80).

Qu'en est-il de la participation des enfants ?

Nous en rapportons ci dessous une évaluation effectuée grâce aux mêmes auteurs (FLORIN et al, 1985). Celle-ci est établie en fonction en fonction de la section et de la participation des enfants. Elle permet de mesurer l'ampleur du problème.

Le tableau 5 rend compte du pourcentage moyen d'enfants qui ne prennent pas la parole en séance de langage. Les auteurs ont pris en compte dans cette évaluation tous les enfants qui avaient au moins émis un énoncé, ce dernier pouvant se réduire à "oui" ou "non".

²⁷ C'est-à-dire traduisant une bonne adaptation de l'enfant au CP.

Aussi ont-ils proposé une approche un peu plus "sélective" qui, cette fois, prend en compte uniquement les enfants n'ayant pas émis au moins trois énoncés au cours de trois séances de langage. Le tableau 6 rend compte de cette autre mesure.

Section	Petite	Moyenne	Grande
Ne parlent pas	46,31	37,21	33,97

*T 5 - Pourcentage moyen d'enfants ne prenant pas la parole en séance de langage.
(D'après FLORIN et Al, 1985)*

Section	Petite	Moyenne	Grande
Jamais 3 énoncés au moins	36,95	28,81	30,51

T 6 - Pourcentage moyen d'enfants n'ayant pas émis au moins trois énoncés au cours de trois séances de langage. (D'après FLORIN et Al, 1985)

Sans vouloir entrer dans les détails, notons que 30% à 40% des enfants restent silencieux durant ces moments. Plus du quart des moyens et des grands n'ont jamais participé activement aux échanges.

Souvent, "ce sont assez systématiquement les mêmes enfants qui ne prennent pas part à la conversation" (FLORIN et al, 1985 : 51). Plus inquiétant encore, l'instituteur avec qui nous avons travaillé indiquait qu'il n'avait pas entendu certains enfants durant tout le premier trimestre.

Ces éléments chiffrés cachent une variabilité inter-individuelle assez importante. Certains enfants parlent longuement, souvent ; beaucoup prennent la parole rarement et pour une courte durée. "Seuls quelques rares enfants participent pleinement à ces leçons ; les autres, c'est à dire la majorité de la classe, semblent plus ou moins absents" (S.R.E.S.A.S, 1978: 32). En outre, cette équipe de recherche constate que ce phénomène affecte essentiellement les enfants de milieu populaire qu'ils soient issus ou non de l'immigration.

La participation des enfants paraît liée à la forme des interventions de l'enseignant. L'étude de FLORIN souligne l'importance quantitative des questions posées aux enfants : 72 à 79 questions pour une séance de 12 minutes. Le questionnement apparaît donc comme le mode d'interaction privilégié par l'enseignant.

Comment tout à la fois, amener les enfants à prendre la parole en fonction d'objectifs précis, les "corriger" tout en ne négligeant pas les apports de connaissances, c'est-à-dire en apportant de l'information ? La mission relève du pari impossible. La pédagogie mise en œuvre met davantage l'accent sur les aspects grammaticaux, lexicaux ou syntaxiques de la langue que sur son utilisation. Aussi, nous pouvons nous demander avec VERDELHAN-BOURGADE (1986) s'il ne s'agit pas plus ici *d'exprimer* que de *communiquer*.

Quels sont les facteurs susceptibles d'agir sur la participation des enfants en séance de langage ?

- *la richesse informative des énoncés de l'adulte* : plus celle-ci est forte, moins la participation des élèves est qualitativement et quantitativement importante. Il apparaît que les enseignants ne peuvent pas mener à bien deux objectifs que l'analyse factorielle en facteurs principaux (FLORIN et al, 1985) oppose : apporter un contenu et faire participer les enfants.
- *la degré de maîtrise par l'enseignant de la circulation thématique*: plus la prise en compte de l'expérience personnelle des enfants est importante, plus la participation est grande. Cependant, le thème détermine assez peu le langage des enfants.
- *le degré d'ouverture des questions posées* : les questions ouvertes occasionnent une participation accrue (JOULAIN, 1988).
- *le type d'adresse (collective ou individuelle) des questions posées aux enfants* : plus les sollicitations sont individuelles et plus les enfants s'expriment (Ibidem, 1985).
- *la quantité des questions posées par l'adulte* : il existe un double mouvement d'accélération des questions posées de l'adulte et de raccourcissement des énoncés des enfants (NONNON, 1990).
- *La taille du groupe conversationnel* : la participation des enfants est favorisée en petits groupes notamment par les moyens et faibles parleurs (FLORIN, 1991).

- *La composition du groupe conversationnel* : lorsque la composition du groupe est hétérogène, les enfants parlant beaucoup font écran à la prise de parole des faibles parleurs (JOULAIN, 1987).

En somme, la participation des enfants est favorisée par la constitution de petits groupes conversationnels homogènes et par l'intervention d'un enseignant qui pose sans en abuser des questions ouvertes et individualisées, pauvres en information et portant sur le vécu des enfants.

L'ensemble de ces travaux nous a permis de faire un point non exhaustif sur les hypothèses explicatives avancées sur l'absence de participation de certains enfants en séance de langage. Ils décrivent essentiellement une interaction dissymétrique et inégale, dominée et gérée par un enseignant confronté à des commandes incompatibles.

Cependant, même si ces études permettent de nous éclairer sur la mécanique et la structure sous-jacente de l'interaction en question, il me semble que nous avons aujourd'hui assez peu d'éléments de connaissance sur les mécanismes intersubjectifs qui fonctionnent entre l'adulte et l'enfant au sein de cette structure ternaire.

En outre, il convient aussi de nous demander si, comme le pense VYGOTSKY, la dissymétrie n'est pas une des caractéristiques principales des interactions tutorielles. En outre, les situations d'inégalités entre les interlocuteurs sont choses courantes dans les situations interlocutives et ne sont pas propres aux contextes scolaires. Aussi, la compétence d'un individu à communiquer, n'est-elle pas également sa compétence à participer à une interaction avec autrui en fonction de positions sociales différentes et de sa représentation du contexte ?.

Ainsi, nous nous proposons d'aborder à présent l'analyse de cette interaction en essayant de nous placer du point de vue de ses acteurs. Ceci est possible en analyse interlocutoire si, autant que possible, nous nous interdisons " d'importer dans les séquences des interprétations qui ne seraient pas accomplies matériellement par les interlocuteurs dans les enchaînements auxquels ils procèdent " (TROGNON, 1999 : 90).

4.2. Construction d'un cadre d'étude pragmatique

Comment décrire la mécanique intersubjective qui préside à l'accomplissement conversationnel de la co-construction des connaissances ? Celle-ci présuppose non seulement le partage d'un objet d'apprentissage (la construction du récit par exemple) mais également celui d'un ensemble de connaissances pragmatiques sur la conversation dont la justesse de la mise en œuvre repose, nous l'avons vu, sur les capacités de décentration sociale.

Ces connaissances pragmatiques peuvent être résumées en quatre points :

- *avoir l'intention de communiquer quelque chose*
- *savoir prêter une intention au partenaire*
- *partager un même objet de discussion.*
- *se plier à une certaine alternance dialogique.*

Dans cette partie de l'exposé, nous nous attacherons à explorer un cadre pragmatique de compréhension et de description des méthodes déployées par les interlocuteurs lorsqu'ils participent à ce moment pédagogique. Ce cadre se situe dans un rapport de filiation évident avec ceux développés en analyse interlocutoire (TROGNON, 1999). Dans le souci de nous adapter quelque peu au " genre discursif ", nous adapterons quelque peu sa rigueur (voir chapitre 1). Notre propos sera illustré à partir d'échanges entre instituteur et enfants au cours de séances de langage à l'école maternelle.

4.2.1. Eléments de définition

Un cadre pragmatique d'analyse doit permettre la lisibilité :

- *des représentations communiquées comme entendues* portant sur la dimension sociale ou la dimension cognitive.
- *des méthodes déployées* par les interlocuteurs pour construire ces représentations inter-subjectivement
- *du degré de partage* de ces représentations

Les représentations considérées dans notre perspective se réfèrent à deux grandes catégories d'objets : sociaux et cognitifs. Parmi les objets sociaux, nous choisissons de nous intéresser aux rapports de place, c'est à dire à la construction

interactive des positions sociales. Ce choix rejoint la proposition de BAUTIER (1995) : prendre comme point de départ pour l'étude des différentes lectures de la situation la construction des rôles interactionnels.

Ceux-ci apparaissent dans leur forme discursive comme des actes de positionnement social :

- *réflexifs* : chaque interlocuteur revendique telle place, affirme telle identité ;
- *dialectiques* : chaque place se définit dans un certain rapport à celle de l'autre. Dans l'interaction didactique, ce rapport de place est généralement de nature complémentaire ;
- *co-construit* : ce rapport de place est validé de manière intersubjective ; chaque position revendiquée par l'un est susceptible d'être discutée dans une certaine mesure par l'autre.

Comme le rappelle SAINT-DIZIER DE ALMEIDA, (1996), "la notion de rapport de places – introduite par FLAHAULT (1976) et développée par KERBRAT-ORRECCHIONI (1987,1988) et VION (1992)- est une notion interactive en son principe puisque, comme le dit FLAHAULT, même si le système de places dépasse les sujets, le rapport de place est négociable. En effet, le rapport de place se construit dans la négociation au gré de l'interaction, à travers les actions, tant gestuelles que verbales des interactants : dès lors qu'un individu s'exprime, il occupe une place énonciative particulière qui convoque l'autre à une place corrélative ; au tour suivant, l'interlocuteur peut soit accepter le rapport, soit le moduler, soit en invoquer un autre." (SAINT-DIZIER DE ALMEIDA, 1996 : 44).

Ces positions sociales peuvent donc être appréhendées comme l'expression d'une lecture particulière de la situation compte tenu de l'expérience sociale des interlocuteurs. Elles correspondent à un produit de l'interaction, réalisé pas à pas, négocié avec le partenaire. Dans notre perspective, la situation n'est donc pas un objet que l'analyste peut décrire en dehors du point de vue des interactants mais apparaît sous la forme de représentations communiquées, médiatisées par le langage, dont le sens appartient tout autant à celui qui les entend. C'est pourquoi, il s'agit de représentations *communiquées comme entendues*, c'est-à-dire dont le sens émerge de l'entre-deux conversationnel et renvoie aux procédures de co-validation des acteurs.

Nous considérons la négociation des positions sociales comme la réalisation d'un contrat de communication ou de parole, notion que nous empruntons à CHARAUDEAU (1983). A la différence de l'auteur, et en accord avec ROMMEVEIT (1979), nous considérons qu'il s'agit d'un contrat particulier car il est déterminé de manière rétroactive de sorte qu'il ne se signe qu'après sa réalisation : il n'est donc pas donné au départ. Ce contrat peut se représenter comme un ensemble de droits et de devoirs que les interlocuteurs s'accordent ou se refusent conversationnellement.

Ces caractéristiques des positions sociales (réflexives, dialectiques, co-construites) peuvent également s'adapter à la description des objets cognitifs, c'est-à-dire aux croyances ou aux propriétés des référents communs de la conversation. Ces référents communs constituent des déclinaisons particulières du thème central de l'interaction.

Les méthodes déployées par les interlocuteurs renvoient à l'organisation séquentielle de l'expression ou de la validation intersubjective implicite ou explicite des représentations particulières ou partagées. A travers l'articulation des conditions de réussite et des conditions de satisfaction, la logique interlocutoire propose une lecture et une description de ses méthodes (voir chapitre 1).

Cette lecture ne se confond pas avec la réalité. Toute approche scientifique d'un phénomène se doit d'être explicite à la fois sur les choix théoriques qui la sous-tendent et sur les outils employés par le chercheur dans sa tentative de décrire ou d'expliquer la réalité. Cependant, rien ne prouve que la réalité des acteurs correspond à sa re-construction au travers du modèle théorique utilisé pour en rendre compte. Le balisage théorique préalable d'une démarche scientifique n'élimine donc pas sa subjectivité mais tend à la réduire et à la rendre explicite aux yeux de tous. En outre, elle permet une discussion des résultats en toute connaissance de cause.

Le degré de partage des représentations peut être abordé en nous rapprochant du point de vue des interlocuteurs. Lorsque nous essayons d'adopter cette démarche, il s'agit, pour reprendre les termes de TROGNON (1999), "de travailler avec une vision particulière du principe de charité et consiste à n'imputer à un interlocuteur que les croyances qui rendent possibles l'enchaînement

conversationnel qu'il effectue " (TROGNON, 1999 : 90). L'application de ce principe est possible dans le cadre de l'analyse interlocutoire (voir chapitre 1).

4.2.2. Grille d'analyse

Comment à partir de ce cadre décrire l'accomplissement intersubjectif des positions sociales ? Comment approcher le partage des objets cognitifs ? Nous proposons de décrire la grille d'analyse que nous avons utilisée en nous basant sur l'analyse d'un extrait d'une séance de langage (SPIGOLON et SPECOGNA, 2000). Pour plus de clarté, nous traiterons dans un premier temps les dimensions sociales et cognitives de manière séparées. Puis, nous proposons une synthèse des positions ou objets partagées par les interlocuteurs.

La séquence retenue ici est relativement courte. Elle se situe au début de la séance. L'instituteur (noté I) introduit le moment pédagogique sans imposer le thème de l'interaction. B propose le thème de l'échange que s'approprie I. Précisons pour une meilleure compréhension que B et L sont arabophones (l'arabe est leur première langue), ce qui explique sans doute la question un peu paradoxale de B en B1 ("*comment ça se dit...*"). L'instituteur est bilingue également, sa première langue étant l'italien. L'échange prend fin par l'intervention de J qui, suite à la demande de I, propose un nouveau thème. B, L, J sont bien évidemment des enfants de la classe de I.

(22) (...)

I 1 : Bon alors, aujourd'hui, vendredi 3 avril, si vous avez des petites choses à nous dire. B.

B 1 : comment ça se dit en français la pluie ?

I 2 : en français la pluie, ça se dit la pluie

L 1 : mais en anglais et en italien ?

I 3 a : oh non L tu sais bien que je ne parle pas anglais et espagnol moi.

I 3 b : Si vous avez autre chose à me raconter ?

I 3 c : oui ?

J 1 : on va bientôt avoir un bébé dans le ventre de ma maman. Aussi, je vais lui donner le biberon à le bébé.

Rappelons brièvement les indices pragmatiques (voir chapitre 1) qui nous permettront de qualifier les énoncés à partir d'une définition plus intuitive.

- Les indicateurs interlocutoires apprécient le degré de satisfaction de l'acte initiatif. Ils se répartissent selon une courte échelle à quatre points définis de la manière suivante :
- *Satisfaction forte* : il est certain que l'énonciation réactive tient pour vrai l'énonciation initiative
 - *Satisfaction faible* : l'énonciation réactive tient pour vrai l'énonciation initiative mais cela n'est pas certain
 - *Satisfaction en attente* : on ne peut rien dire sur le rapport énonciation initiative/ énonciation réactive.
 - *Non-satisfaction* : l'énonciation réactive ne tient pas pour vrai l'énonciation initiative.
- Les indicateurs discursifs permettent d'apprécier, via l'orientation argumentative de l'acte réactif, le degré de recouvrement des environnements cognitifs.

Recouvrement des environnements cognitifs	Satisfaisante	indécidable	Insuffisante
Indicateurs pragmatiques discursifs	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusions valides - Accords réciproques - Déductions - Ratification - Confirmations - Evaluations positives 	<ul style="list-style-type: none"> - Demandes d'information - Affirmations 	<ul style="list-style-type: none"> - Infirmations - Réfutations - Evaluations négatives - Rectifications

T 7 - Variation et nature des indicateurs discursif en fonction de la qualité du recouvrement des environnements cognitifs

4.2.2.1. Analyse des positions sociales

Le tableau suivant décrit l'évolution du partage des positions sociales durant la séquence. Chaque position sociale est définie en terme de droit que le locuteur s'attribue ou de devoir qu'il attribue à son partenaire. Une position sociale devient partagée lorsqu'elle apparaît comme droit et comme devoir sur deux tours de parole différents. Le niveau de satisfaction de l'énoncé nous permet d'apprécier le degré de partage des positions sociales.

Soit I l'instituteur, et B, L, J les enfants de la classe.

Énoncé	Positions sociales			Interlocutoire
	Auto-attribuées	Attribuées à l'interlocuteur	Partagées par les interlocuteurs	Niveau de satisfaction
I 1 : Bon alors, aujourd'hui, vendredi 3 avril, si vous avez des petites choses à nous dire. B.	Donner la parole	Choisir le thème		(1) ²⁸
B 1 : comment ça se dit en français la pluie ?	Prendre la parole Choisir le thème Questionner I	Donner la parole Répondre aux questions	Donner la parole (I) Choisir le thème (B)	Satisfaction faible sur I 1
I 2 : en français la pluie, ça se dit la pluie	Répondre aux questions de B	Prendre la parole Choisir le thème Questionner I	Prendre la parole (B) Questionner I (B) Répondre aux questions (I)	Satisfaction forte sur B1
L 1 : mais en anglais et en italien ?	Prendre la parole Questionner I	Répondre aux questions		Satisfaction faible sur I 2
I 3 a : oh non L tu sais bien que je ne parle pas anglais et espagnol moi.	Répondre aux questions	Prendre la parole Questionner I	Répondre aux questions (I) Prendre la parole (L) Questionner I (L)	Non-satisfaction partielle sur L1
I 3 b : Si vous avez autre chose à me raconter ?	Changer de thème			
I 3 c : oui ?	Donner la parole			
J 1 : on va bientôt avoir un bébé dans le ventre de ma maman. Aussi, je vais lui donner le biberon à le bébé.	Prendre la parole	Changer de thème Donner la parole	Changer de thème (I) Donner la parole (I)	Satisfaction forte sur I 3a et I 3b

T 8 - Analyse des positions sociales des interlocuteurs

Comment lire ce tableau ? Prenons un exemple. L'interlocuteur B en B1 s'attribue une position sociale négociée avec I. Ainsi, il "prend la parole", "choisit le thème de l'interaction" et "questionne I". Implicitement, en répondant à la sollicitation de I en I1, il valide le droit de I à "donner la parole" et lui attribue le devoir de "répondre à sa question". A ce moment de l'échange, ce que les interlocuteurs se reconnaissent mutuellement, c'est le droit de "donner la parole" pour I et celui de "choisir le thème" pour B. "questionner I", "répondre aux questions" et "prendre la parole" ne sont pas pour l'instant interactionnellement validés. Le niveau interlocutoire rend compte du "degré de solidité" des positions sociales négociées. Ici, une satisfaction faible de l'énoncé I1 par l'énoncé B1 nous indique que cet engagement peut être remis en cause.

²⁸ L'énoncé satisfait est absent car il s'agit du début de l'interaction.

4.2.2.2. Analyse du partage des objets cognitifs

Nous continuons l'analyse de la séquence sur le plan cognitif dont la synthèse apparaît dans le tableau suivant. Afin d'apprécier plus finement ce qui est partagé par les interlocuteurs de ce qui appartient seulement à l'un ou l'autre des interactants, nous avons effectué un codage du contenu propositionnel des actes de langage préférés (voir ci-dessous) afin d'en suivre plus facilement l'évolution dans la dynamique conversationnelle.

Soit les propositions suivantes :

p = comment "la pluie se dit en français "

q = comment "la pluie se dit en anglais et en italien "

q' = comment "la pluie se dit en anglais et en espagnol "

r = ne pas savoir parler anglais et espagnol

Énoncé	Objets cognitifs			Recouvrement des environnements cognitifs
	Auto-attribués	Attribués à l'interlocuteur	Partagés par les interlocuteurs	Catégories discursives ²⁹
I 1 : Bon alors, aujourd'hui, vendredi 3 avril, si vous avez des petites choses à nous dire. B.				Demande d'information
B 1 : comment ça se dit en français la pluie ?	Ne pas savoir p	Savoir p		Demande d'information (<i>S-</i> sur I 1)
I 2 : en français la pluie, ça se dit la pluie	Savoir p	Ne pas savoir p (par défaut)	Savoir p (I) Ne pas savoir p (B)	Assertion (<i>S+</i> sur B1)
L 1 : mais en anglais et en italien ?	Ne pas savoir q	Savoir q		Demande d'information (<i>S-</i> sur I 2)
I 3 a : oh non L tu sais bien que je ne parle pas anglais et espagnol moi.	Ne pas savoir q' avec q' ≠ q car espagnol ≠ italien	Ne pas savoir q	Ne pas savoir q (L)	Réfutation partielle pré-suppositionnelle sur L1 (<i>NS</i> partielle sur L1)
I 3 b : Si vous avez autre chose à me raconter ?				Demande d'information
I 3 c : oui ?				
J 1 : on va bientôt avoir un bébé dans le ventre de ma maman. Aussi, je vais lui donner le biberon à le bébé.				Assertion (<i>S+</i> sur I 3a et I 3b)

T 9 - Analyse du partage de objets cognitifs par les interlocuteurs

²⁹ Dans cette colonne figure entre parenthèses et en italique le niveau de satisfaction interlocutoire : satisfaction forte (*S+*), satisfaction faible (*S-*), satisfaction en attente (*SA*), non satisfaction (*NS*).

Explicitons à titre d'exemple l'analyse de l'énoncé I3 décomposé ici en 3 actes de langage :

- I3a = acte de langage de réponse à L1 " *oh non L tu sais bien que je ne parle pas...* "
- I3b = demande d'information " *Si vous avez autre chose à me raconter ?* "
- I3c = " *oui ?* " pragmatique autorisant J à prendre la parole.

Par l'énoncé I3a, I questionne les prémisses de L qui présuppose en L1 que I connaît suffisamment l'anglais et l'italien pour exprimer "la pluie " dans ces langues. Il questionne en théorie des actes de langage les conditions préparatoires de l'acte de langage L1. La réponse de I laisse penser que I interprète L1 de façon erronée en substituant l'espagnol à l'italien. Aussi, nous avons distingué les propositions q et q' qui se recouvrent partiellement. I ne conteste pas à L la non-connaissance de q qu'il attribue donc implicitement à son interlocuteur. Ceci est donc partagé par I et L.

4.2.2.3. Synthèse de la séquence

Soit les interlocuteurs suivants : **I**, l'instituteur et **B, L, J** les enfants. Soit les propositions **p, q, q', r** précédemment détaillées³⁰.

³⁰ Voir tableau précédent.

	Positions sociales	Interlocutoire	Recouvrement des environnements cognitifs	Objets cognitifs
Énoncé	Partagées par les interlocuteurs	Niveau de satisfaction	Indices pragmatiques discursifs	Partagés par les interlocuteurs
I 1 : Bon alors, aujourd'hui, vendredi 3 avril, si vous avez des petites choses à nous dire. B.		l'énoncé satisfait est absent	Demande d'information	
B 1 : comment ça se dit en français la pluie ?	Donner la parole (I) Choisir le thème (B)	S- sur I 1	Demande d'information	
I 2 : en français la pluie, ça se dit la pluie	Prendre la parole (B) Questionner I (B) Répondre aux questions (I)	S+ sur B1	Assertion	Savoir p (I) Ne pas savoir p (B)
L 1 : mais en anglais et en italien ?		S- sur I 2	Demande d'information	
I 3 a : oh non L tu sais bien que je ne parle pas anglais et espagnol moi.	Répondre aux questions (I) Prendre la parole (L) Questionner I (L)	Non-satisfaction partielle sur L1	Réfutation pré-suppositionnelle sur L1	Ne pas savoir q (L)
I 3 b : Si vous avez autre chose à me raconter ?			Demande d'information	
I 3 c : oui ?				
J 1 : on va bientôt avoir un bébé dans le ventre de ma maman. Aussi, je vais lui donner le biberon à le bébé.	Changer de thème (I) Donner la parole (I)	S+ sur I 3b et I3c	Assertion	

T 10 - Synthèse des positions sociales et des objets cognitifs partagés par les interlocuteurs.

La synthèse de la séquence nous permet d'apprécier la correspondance entre d'une part, la qualité de la collaboration des interlocuteurs dans la construction d'objets cognitifs et sociaux et d'autre part, la qualité du recouvrement des environnements cognitifs entre les interlocuteurs dans cette séquence. Lorsque celle-ci est insuffisante, nous observons également une collaboration défailante. De même, lorsque la collaboration est bonne, la qualité du recouvrement des environnements cognitifs évolue positivement. Il n'y a en cela aucune surprise : c'est lorsque nous collaborons bien que nous parvenons à mieux comprendre l'autre.

Mais, ce qui nous paraît peut-être plus intéressant d'un point de vue pédagogique apparaît au travers de notre grille d'analyse.

Premièrement, elle met en relief les ethnométhodes que les interlocuteurs déploient pour co-construire des objets cognitifs ou sociaux, c'est-à-dire les

méthodes et les processus mis en œuvre par les locuteurs pour remplir un contrat didactique qui n'est pas partagé d'emblée.

Dans l'espace interlocutoire, l'enfant apparaît comme un partenaire très actif au même titre que l'enseignant. C'est parce qu'il est capable dans ce contexte d'assumer le rôle conversationnel qui lui est signifié dans les interventions de l'instituteur, c'est aussi parce qu'il accepte le rôle que celui-ci entend tenir que l'objectif didactique acquiert une certaine réalité. Lorsque l'enfant n'identifie pas sa position sociale et celle de son partenaire, le partage des objets cognitifs paraît beaucoup plus problématique.

Deuxièmement, sur un plan plus méthodologique, si la théorie de la pertinence nous permet d'apprécier le degré de recouvrement des environnements cognitifs, l'analyse interlocutoire apparaît comme un outil très complémentaire. Plus fine sur le plan de l'analyse micro-sociologique, elle nous autorise véritablement l'accès à l'espace interlocutoire, c'est-à-dire au "jeu de miroir" qui préside à la constitution de l'identité conversationnelle des interlocuteurs. Enfin, l'introduction de la notion de degré de satisfaction permet de mieux apprécier la solidité de ce qui est intégré et ce, pour les dimensions sociale et cognitive.

Troisièmement, les indices pragmatiques constituant en quelque une appréciation alternée et réciproque de l'énoncé du partenaire, ils peuvent permettre d'apprécier localement dans la qualité des enchaînements, et globalement au niveau séquence, la performance socio-cognitive de chaque interlocuteur. Cette performance, appréciée dans un cadre ethnométhodologique comme l'accomplissement de différences de représentations de la situation, constitue un indice de la proximité socio-cognitive intersubjective pour chaque interlocuteur. Le cumul de ces indices pragmatiques par séquence constitue une appréciation de la proximité caractérisant la dyade conversationnelle et les rapports intersubjectifs au sein de celle-ci. Cet indice de proximité peut ainsi être comparé à la performance d'une autre dyade ou d'un autre interlocuteur dans une séquence de même nature. Cette hypothèse de travail va être développée à présent dans le chapitre 3.

Chapitre 3

Méthodologie et résultats de la recherche

Le chapitre 3, constitué de deux parties, précise le cadre méthodologique de notre recherche et expose ses principaux résultats.

La partie 1 montre la construction de notre hypothèse à partir d'une démarche ethnographique, précise les objets et les différentes variables retenues comme pertinentes pour l'analyse. Elle est également l'occasion de définir précisément les trois points de vue (ou focales) qui permettent de préciser l'analyse des séquences.

La partie 2 procède à l'examen des résultats et à leur interprétation à partir du traitement statistique des données. Nous procédons à un exposé par modèle d'analyse (interlocutoire versus discursif) et, enfin, à une analyse de leur convergence interne et externe.

1. Cadre méthodologique

Notre démarche méthodologique s'inspire de l'analyse dialogique du discours et de l'ethnographie constitutive.

Selon MEHAN (1978), cette dernière se propose d'étudier les activités sociales structurantes participant à la construction des structures sociales dans les institutions éducatives. Cette démarche s'appuie sur un premier temps *d'observation participative* qui nous a permis de constituer un objet de recherche à partir de difficultés décrites par les enseignants.

Pour circonscrire cet objet et proposer une interprétation qui tienne compte du sens attribué par les acteurs eux-mêmes, nous avons orienté notre démarche méthodologique de trois manières.

D'une part, la méthodologie mise en œuvre dans un premier temps est résolument *inductive*. A partir de l'analyse d'un petit nombre de séquences pédagogiques, nous souhaitons mieux comprendre le fonctionnement de l'interaction didactique en séances de langage. Au travers des difficultés de coopération qui se posent aux interactants, nous cherchons à établir un lien entre une problématisation locale et des propositions plus générales sur les caractéristiques de la communication dans les interactions tutorielles ou sur le développement de la conversation chez l'enfant.

D'autre part, notre visée reste *exploratoire* : une meilleure connaissance de l'interaction entre adulte et jeunes enfants devrait nous permettre d'affiner nos hypothèses de travail pour envisager une validation avec un plus grand nombre de données. Aussi, les conclusions auxquelles nous aboutissons dans le cadre de cette recherche restent attachées à un espace-temps scolaire.

Enfin, centrée sur la compréhension des difficultés rencontrées durant un moment pédagogique au sein d'une même classe, notre méthodologie relève d'une démarche ou d'une orientation *clinique*. Il s'agit pour nous d'envisager le sens des conduites à l'intérieur d'une « petite société humaine », de comprendre les manières d'être ou d'agir d'enfants ou d'adultes ayant des représentations éventuellement différentes d'une même situation, en cherchant à identifier le sens et la genèse des conflits qui les animent et les méthodes conduisant à leur résolution.

Pour mener notre étude à son terme, cette démarche ethnographique s'est enrichie dans un second temps de méthodes issues de l'analyse dialogique du discours. La méthodologie mise en œuvre dans la phase analytique du corpus est déductive.

Cette articulation entre méthodes d'analyse du discours et d'analyse conversationnelle rend possible la mise en œuvre de nos objectifs de recherche:

- baser notre analyse sur l'étude d'interactions naturelles,
- avancer dans la construction d'un cadre d'étude pragmatique des interactions tutorielles,
- nous situer à un niveau d'analyse qui permette d'une part, d'examiner les processus mis en œuvre par les interactants pour communiquer, et d'autre part, d'utiliser des procédures de validation statistique généralement utilisées avec des focales plus larges en psychologie sociale par exemple.

Notre propos s'attachera dans cette partie de l'exposé à décrire les différents temps de la construction de notre recherche. Cinq points nous permettront d'en rendre compte :

- la question initiale
- le recueil des données
- la construction de l'hypothèse générale
- les variables expliquées et explicatives
- Le format d'interaction et la segmentation du corpus
- Les différentes focales de l'analyse.

1.1. Question initiale

La question initiale fondant l'objet notre recherche émane d'une discussion avec un instituteur rencontré dans un cadre professionnel. Celui-ci s'inquiète du silence prolongé de certains enfants pendant plusieurs mois en séances de langage. Il décrit sa difficulté à entrer en communication avec eux et la souffrance apparente de certains enfants qui semblent perdus dans l'univers de la classe, parlant rarement, comprenant difficilement les consignes. Selon l'instituteur, le phénomène décrit ne touche pas l'ensemble des enfants du groupe classe. Parmi le groupe des silencieux se retrouvent beaucoup d'enfants issus de l'immigration. Aussi, l'équipe

des enseignants suspecte un déficit linguistique chez ces enfants appuyé sur une opposition langue de l'école/ langue de la famille.

A ce moment de notre recherche, nous constatons que la littérature scientifique sur ces moments pédagogiques avance généralement des éléments d'analyse similaires, pratiquement abordés dans les mêmes termes. « Dans des recherches concernant le développement du langage des jeunes enfants, nous avons constaté qu'en classe un certain nombre d'enfants ne prenait pas la parole, quelques-uns d'entre eux étaient quasi muets. Qui sont ces enfants ? Pourquoi ne participent-ils pas au déroulement des moments de langage ? » (C.R.E.S.A.S, 1984 : 105). Ce questionnement d'une équipe de recherche aurait pu être celui de nos instituteurs. Ces éléments d'analyse, mettant en relief *la dimension partagée* d'un problème envisagé localement à l'échelle d'une classe, nous permettent d'éloigner a priori des hypothèses explicatives liées à la personnalité de l'instituteur ou aux conditions matérielles particulières du moment pédagogique par exemple. Nous en concluons que les difficultés évoquées dans le cadre de cette classe semblent celles habituellement constatées. Selon l'instituteur, le groupe des « silencieux » a évidemment pour corollaire le groupe des « expansifs ». Cette répartition inégalitaire des prises de paroles par les enfants est constatée notamment dans les travaux de FLORIN (1995). L'auteur montre que certains enfants, parmi les plus bavards, totalisent à eux seuls jusqu'à 60% des prises de paroles. D'autres équipes de recherche concluent sur ce problème de manière identique : « nos analyses montrent que les interventions se répartissent très inégalement : c'est toujours le même noyau d'enfants, à chaque séance, qui participe et suit le déroulement de la leçon. Les autres restent passifs, ne prennent pas la parole que rarement - généralement au début - et seulement s'ils sont sollicités par la maîtresse. (CRESAS, 1984 : 106).

Par ailleurs, les enseignants suspectent un lien entre la langue maternelle de l'enfant et la participation des enfants. L'origine linguistique des enfants, leur position vis à vis de la langue française (langue maternelle ou langue étrangère), le degré de compétence linguistique acquis par l'enfant peut à l'évidence participer à la construction de ces différences participatives. Pour communiquer, il faut pouvoir en premier lieu partager un lexique avec son partenaire. Aussi, l'hypothèse avancée par le personnel enseignant concernant les enfants issus de l'immigration n'est

évidemment pas à écarter. Cependant, une trop rapide catégorisation de « l'étrangeté » peut nous conduire à oublier la prise en considération de la singularité familiale de certains enfants. En effet, l'opposition langue de la famille/ langue de l'école est relative par exemple à l'ancienneté du parcours migratoire, à la place de l'enfant dans la fratrie, à l'attitude de la famille vis à vis de la langue d'accueil, à l'éventuel projet de retour au pays. Aussi, de prime abord, l'hypothèse lexicale, si elle peut correspondre assez bien aux apparences, ne va pas toujours de soi. Les enfants issus de l'immigration comme les enfants français, n'arrivent pas à l'école avec une pratique égale de la « langue scolaire ».

La connaissance des enfants en dehors des séances de langage nous paraît également riche en enseignements. Elle nous permet d'éliminer par exemple l'hypothèse d'une pathologie particulière affectant l'enfant. L'observation des jeux pendant la récréation par exemple permet de constater que les enfants silencieux en classe se montraient plus communicatifs dans des situations où l'adulte paraît absent ou plus lointain. Ce point a été montré notamment dans l'étude de MERTAN et NADEL (1991). De manière générale, les auteurs notent une augmentation des comportements sociaux en l'absence de l'adulte.

En conclusion, la nature du problème posée, son écho dans la littérature scientifique ainsi que nos observations des enfants en dehors ou pendant des moments didactiques montrent que nous sommes en présence d'une classe de moyenne section de maternelle de nature vraisemblablement « ordinaire » se posant au quotidien des difficultés habituelles de communication.

1.2. Recueil des données

En ethnographie constitutive, la construction d'une hypothèse de travail est précédée par un travail d'enquête qui peut inclure le recueil des données. C'est ce temps important de prise de contact avec le terrain dont nous souhaitons rendre compte à présent.

A partir de cette interrogation initiale, nous avons observé les enfants, recueilli l'avis d'instituteurs, enregistré nos données. Ce travail était guidé par un objectif global :

nous intéresser à l'interaction didactique en classe de maternelle de manière procédurale, c'est à dire au fur et à mesure du déroulement de l'interlocution.

Ce travail d'enquête et d'observation n'a pu être réalisé que de manière partielle, des freins d'ordre institutionnel ou éthique ayant parasité en divers endroits sa réalisation.

Le recueil des données, initialement prévu dans deux classes n'a pu se réaliser que dans la moyenne section. L'instituteur de l'autre classe, même assuré dans l'analyse des données de l'anonymat de la parole, n'a pas souhaité finalement réaliser les enregistrements. L'avis de l'enseignant coopérant a pu être recueilli de manière informelle (voir 1.1) mais sans enregistrement.

Ces difficultés renvoient à deux causes possibles.

En premier lieu, il nous a fallu dans cette entreprise tenir compte d'une certaine réticence par le personnel enseignant à officialiser une réflexion avec une personne extérieure à l'éducation nationale (en l'occurrence, nous mêmes). Il est vrai que le problème posé initialement relevait d'une initiative personnelle de l'instituteur et non d'une volonté institutionnelle clairement affichée. Ainsi, si la direction de l'école a autorisé notre démarche de manière officielle, nous ne sommes pas certains qu'elle ait consulté l'inspecteur de circonscription par écrit. Cette relative clandestinité de notre démarche, pourtant très connectée aux difficultés réelles des enseignants n'a pas été facile à gérer. C'est pourquoi dans la phase de recueil de données, il nous a toujours fallu tenir compte du degré de lisibilité institutionnelle souhaité par le personnel enseignant.

En second lieu, ces difficultés nous paraissent liées à des motivations éthiques : l'école se doit de garder un caractère confidentiel aux performances des élèves. Mais d'autres raisons apparaissent également plausibles. Par exemple, un dispositif de recueil de données trop manifeste aurait pu susciter une certaine inquiétude inutile de la part des parents. Du point de vue institutionnel, reconnaître l'existence de difficultés de manière trop lisible conduit à s'interroger nécessairement sur l'efficacité des orientations et des pratiques pédagogiques.

Ces éléments, quoique hypothétiques, nous semblent faire partie de manière intégrante de la recherche ; c'est pourquoi nous avons choisi de les évoquer ici car ils ont également influencé le recueil des données.

Nous référant à la pratique ethnographique, nous avons choisi de les recueillir en nous rapprochant au maximum des conditions habituelles du déroulement des séquences pédagogiques. Compte tenu des réticences évoquées ci-dessus, nous avons opté pour :

- Le choix d'un matériel d'enregistrement peu voyant et pouvant être considéré par les enfants comme habituel. Au regard de nos discussions avec les enseignants, l'usage d'une caméra aurait été vécu comme trop intrusif. Notre choix s'est donc porté sur l'enregistrement audio. L'usage d'un petit microphone extérieur à l'appareil nous a permis d'augmenter notablement la qualité de l'enregistrement ;
- notre absence au moment de l'enregistrement. S'agissant de comprendre les conditions de participation des enfants s'exprimant le moins, nous ne souhaitions pas ajouter des difficultés supplémentaires aux prises de paroles éventuelles de ceux-ci. Or la présence d'un public observateur lors des séances de langage nous paraissait constituer un obstacle supplémentaire pour eux. L'influence d'un facteur de lisibilité sociale sur les performances cognitives des élèves a été montré par exemple par MONTEIL (1991)³¹. Aussi, entre deux maux, nous avons choisi le moindre.

Cette option minimale laissait augurer évidemment de quelques difficultés. L'absence conjuguée de vidéo et d'observation pouvait rendre difficile l'identification de l'enfant prenant la parole. Sans avoir totalement comblé ce déficit d'information (notamment pour les interventions très ponctuelles de certains enfants), nous avons devancé quelque peu ces difficultés en demandant à l'instituteur de nommer les enfants interrogés. Par ailleurs, notre connaissance des enfants de la classe s'est affinée au cours de l'année scolaire et de ce fait, nous étions en mesure de reconnaître leur identité vocale la plupart du temps.

S'il est vrai que l'utilisation de la vidéo peut venir utilement compléter la compréhension du sens des interventions complexes, implicites ou sémantiquement peu évidentes, l'absence d'image ou d'observation nous a paru surmontable. En effet, d'une part, le contexte de l'interaction se réalisant dans les prises de paroles des interactants, leur sens était re-constructible à partir des éléments situationnels et

³¹ Voir chapitre 2

du cotexte, c'est-à-dire des interventions contingentes. D'autre part, nous pouvions consulter l'instituteur lorsque la retranscription était trop difficile.

Grâce au concours d'un instituteur de l'équipe, six séances de langage d'une vingtaine de minute ont été enregistrées dans une même classe de moyenne section de maternelle (cycle 1) pendant les mois de mars et d'avril, soit au 2/3 de l'année scolaire. Cette entrée tardive dans le vécu de la classe nous permettait d'avoir la certitude que les enfants ne découvraient ni le type d'exercice pédagogique, ni l'instituteur au moment de l'enregistrement, ces deux éléments pouvant introduire des biais importants dans notre recherche.

En dehors des raisons déjà évoquées, la population de cette classe, après consultation des éléments fournis par les familles à l'instituteur, présentait également l'avantage d'être suffisamment contrastée³² d'un point de vue social, économique ou culturel. Elle semblait donc à même de nous permettre de tester la validité de notre hypothèse générale.

1.3. Hypothèse générale et identification des variables

Après collecte du corpus, sa retranscription et une première lecture des séances de langage, nous avons formulé une première hypothèse de travail :

les difficultés d'inter-compréhension entre enseignant et enfants se traduisent au niveau interlocutoire par des difficultés d'ajustement sur des objets sociaux et cognitifs.

Cette orientation de recherche a abouti à une première formalisation synthétisée dans le tableau suivant. Afin de mieux comprendre l'intercompréhension en conversation, nous avons cherché à mettre en correspondance quatre éléments :

- le niveau de difficultés d'ajustement rencontrées par les interlocuteurs sur des objets sociaux et/ou cognitifs,
- la relation entre ces objets,

³² Les caractéristiques socio-démographiques de la classe figurent en annexe.

- la qualité de leur partage entre les interactants
- l'évaluation interlocutoire par les interactants.

En somme, par-là, nous tentons d'ébaucher, à partir de notre corpus, une théorie locale de l'intercompréhension des interactants en faisant l'hypothèse d'une relation entre le niveau de partage des représentations et son accomplissement conversationnel par les interlocuteurs.

Difficultés d'ajustement	Social		Interlocutoire	Cognitif	
	Niveau de partage des objets	Relation entre les positions sociales	Force / Contenu propositionnel	Relation entre les propositions	Niveau de partage des objets
faibles	suffisant pour l'inter-compréhension	complémentaire	actes satisfaits / accords propositionnels	co-orientée	suffisant pour l'inter-compréhension
importantes	insuffisant pour l'inter-compréhension	symétrique	actes non satisfaits / oppositions propositionnels	anti-orientée	insuffisant pour l'inter-compréhension

T 11 - Traduction interlocutoire de la qualité du partage des représentations sur des objets cognitifs et/ou sociaux en fonction du niveau des difficultés d'ajustement

Cette mise en correspondance peut se comprendre de la manière suivante. Lorsque les difficultés d'ajustement sont faibles, le niveau de partage des représentations sur des objets sociaux et cognitifs est suffisant pour assurer une inter-compréhension de bonne qualité entre les Interlocuteurs. Au niveau social, les positions traduisent alors une *relation complémentaire*. Par exemple, l'instituteur répond aux questions de l'enfant ou inversement. De même, l'enfant prend la parole lorsqu'il est sollicité. Au niveau cognitif, les propositions apparaissent comme *co-orientées* (c'est-à-dire convergentes) d'un point de vue argumentatif et traduisent un *accord* des interlocuteurs.

Au contraire, lorsque les difficultés d'ajustement sont importantes, le niveau de partage des représentations sur des objets sociaux et/ou cognitifs est insuffisant pour assurer une inter-compréhension de bonne qualité entre les interactants. Au niveau social, les positions traduisent une *relation symétrique*. Par exemple, l'instituteur ne répond pas aux questions de l'enfant ou inversement, l'enfant ne prend pas la parole lorsqu'il est sollicité par l'instituteur. Au niveau cognitif, les propositions

apparaissent comme *anti-orientées* d'un point de vue argumentatif et montrent plutôt des interlocuteurs en *désaccord*.

Dans cette tentative de formalisation, les qualificatifs de *complémentaire* et de *symétrique* sont empruntés à BATESON (COPPET, 1998). Pour l'auteur, les processus cognitifs et les valorisations émotionnelles d'une culture doivent être recherchés dans l'apprentissage plutôt que dans l'inconscient. A côté de facteurs de stabilité culturelle, il existe des processus de différenciation culturelle appelés schismogénèses permettant d'intégrer des éléments nouveaux. Ils peuvent prendre soit la forme symétrique, soit la forme complémentaire. Ces processus sont aussi repérables dans les relations sociologiques. La schismogénèse symétrique dénote une différenciation égalitaire et compétitive, tandis que la forme complémentaire est de nature hiérarchique.

Dans un second temps, une nouvelle formulation, précisée grâce à notre cadre théorique (voir chapitre 1) a fondé notre hypothèse générale :

la collaboration de l'enseignant et des enfants au cours d'une conversation à caractère didactique peut être décrite en terme de représentations sur des objets cognitifs ou sociaux que les interlocuteurs partagent et/ou construisent. La qualité de leur collaboration dépend notamment du degré de convergence/divergence de leurs représentations quant à ces objets. Cette proximité entre les interlocuteurs peut être appréciée grâce à un certain nombre d'indicateurs pragmatiques issus de la logique interlocutoire ou de la psychologie cognitive. Elle varie en fonction de l'identité sociale et de l'expérience conversationnelle des interlocuteurs.

Dans le souci de questionner sa validité à l'échelle de la classe, nous avons rendu cette hypothèse opérationnelle notamment à travers la déclinaison du concept de proximité socio-cognitive.

Le développement suivant en rend compte.

Une séance de langage peut être regardée comme le produit de deux ou plusieurs performances socio-cognitives. Or, comme nous l'indiquons dans le chapitre précédant (partie 3.2) :

- le terme de performance ne traduit pas dans notre perspective un score relatif à l'évaluation de capacités langagières permettant de situer les individus les uns par rapport aux autres. La performance socio-cognitive d'un individu correspond à l'accomplissement en conversation d'actes langagiers porteurs de représentations éventuellement différentes sur des objets cognitifs et/ou sociaux.
- La réduction des différences de représentations nous paraît étroitement articulée à l'objectif général de la conversation. Or, l'interaction didactique n'est pas de ce point de vue une conversation ordinaire car le non partage des représentations par l'apprenant peut être interprété comme un échec. Lorsque l'objectif didactique n'est pas mutuel, les interlocuteurs ne coordonnent pas nécessairement leurs actions langagières de manière adéquate. A l'inverse, le développement heureux d'une méthode de coopération peut par exemple conduire les interlocuteurs à investir des positions sociales complémentaires : l'enfant répond aux questions de l'enseignant et inversement, prend la parole de manière autorisée.

Comme dans les autres types de conversation, l'absence de malentendu et de différences de représentations relèvent d'un idéal. C'est donc dans la capacité des interlocuteurs à maintenir un niveau d'incompréhension acceptable qu'il faut voir les conditions de réussite d'une interaction didactique. En d'autres termes, *la qualité d'une interaction didactique est fonction de la plasticité mutuelle de la performance socio-cognitive des interlocuteurs, c'est à dire de leurs capacités à opérer un ajustement mutuel sur des représentations qui font obstacles à cet objectif général.*

Nous postulons :

- *d'une part que la qualité des indices pragmatiques traduit l'écart intersubjectif entre les représentations des interlocuteurs et/ou les processus inférentiels qui conduisent à leur formation.*
- *D'autre part que cet écart intersubjectif entre deux interlocuteurs est proportionnel au rapport des indices pragmatiques divergents qualifiant*

l'enchaînement énoncé initiatif/ réactif sur le total des indices pragmatiques d'une séquence donnée.

Ce rapport traduit la proximité socio-cognitive des interlocuteurs.

Nous synthétisons dans les deux tableaux suivants la variation des indices pragmatiques en fonction du degré de proximité des représentations des interlocuteurs et ce, dans le cadre des modèles théoriques exposés dans les parties 1.2 et 1.3 du chapitre 1.

Ainsi, dans le cadre du modèle d'analyse issu de la psychologie cognitive (SPERBER et WILSON, 1986/1989) (*modèle discursif désormais*), nous considérons que la relation argumentative entre deux énoncés d'interlocuteurs différents constitue un indicateur intersubjectif de la variable qualifiant le degré de mutualité des environnements cognitifs des interlocuteurs : la proximité cognitive. Celle-ci est traduite en fonction de deux modalités (convergence versus divergence) qui correspondent respectivement à la nature co-orientée ou anti-orientée de la relation argumentative. Lorsque la proximité cognitive des interlocuteurs augmente, des indicateurs discursifs convergents qualifient une relation argumentative co-orientée. Au contraire, lorsque la proximité cognitive diminue, des indicateurs discursifs divergents qualifient une relation argumentative anti-orientée. Le tableau suivant montre la correspondance entre modalités de la proximité cognitive, relation argumentative et indicateurs pragmatiques discursifs.

Modalités de la proximité cognitive	convergente		divergente
Relation argumentative entre les énoncés	co-orientée	Indécidable	anti-orientée
Indicateurs pragmatiques discursifs	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusions valides - Accords réciproques - Déductions - Ratification - Confirmations - Evaluations positives 	<ul style="list-style-type: none"> - Demandes d'information - Affirmations 	<ul style="list-style-type: none"> - Infirmations - Réfutations - Evaluations négatives - Rectifications

T 12 - Variation de la relation argumentative et des indicateurs pragmatiques discursifs en fonction des modalités de la proximité cognitive .(rappel)

De même, dans le modèle issu de l'analyse interlocutoire (*modèle interlocutoire désormais*), nous considérons que le degré de satisfaction de l'acte initiatif constitue un indicateur interlocutoire pertinent de l'adhésion socio-cognitive au discours de l'interlocuteur. Lorsque les conversants sont proches du point de vue d'objets sociaux ou cognitifs qu'ils partagent, les indicateurs interlocutoires sont convergents. Au contraire, lorsqu'ils sont éloignés quant à ces objets, les indicateurs interlocutoires sont divergents. Le tableau suivant montre la correspondance entre les différents types de satisfaction utilisés pour rendre compte des enchaînements dans un couple d'énoncés (initiatif/réactif) et les deux modalités de notre variable.

Modalités de la proximité socio-cognitive	Convergente	Divergente
Indicateurs pragmatiques interlocutoires	<ul style="list-style-type: none"> - satisfaction forte - satisfaction faible 	<ul style="list-style-type: none"> - satisfaction en attente - non-satisfaction

T 13 - Variation des indicateurs pragmatiques interlocutoires en fonction des modalités de la proximité socio-cognitive (rappel)

L'analyse interlocutoire, contrairement au modèle d'analyse basé sur l'utilisation d'indices qualifiant la relation argumentative du couple d'énoncé initiatif/réactif nous permettra d'affiner la mesure de la proximité socio-cognitive.

Dans le modèle interlocutoire, lorsque survient une difficulté de communication entre l'enseignant et l'élève, l'acte réactif ne valide pas l'acte initiatif. Cette non-satisfaction ne porte pas toujours sur l'ensemble de l'acte mais peut affecter certains de ses composants. Aussi, l'invalidation de l'acte initiatif peut être précisée en fonction de la nature de la remise en cause de l'acte réactif.

Parmi les composants remis en cause, nous déclinerons la divergence interlocutoire en fonction de la nature du composant invalidé. Une première lecture du corpus et les travaux effectués par d'autres chercheurs nous ont permis de retenir cinq catégories potentiellement pertinentes que nous caractérisons ci-dessous. Nous

illustrerons chacune d'entre elles par un exemple extrait de l'analyse des séquences. Le lecteur intéressé se rapportera aux annexes de notre travail pour leur consultation. Rappelons que les indices de satisfaction interlocutoire sont notés **S+** (satisfaction forte), **S-** (satisfaction faible), **SA** (satisfaction en attente ou indécidable), **NS** (Non satisfaction).

1. *L'acte réactif met en échec l'acte initiatif.* L'acte initiatif n'est pas réussi.

(23) Soit I l'instituteur, A l'enfant. Dans cet extrait de la séquence 3 A raconte à l'instituteur une scène de la vie quotidienne. L'orage gronde, A et sa sœur Julie frissonnent de peur. L'instituteur cherche à identifier qui s'est réfugié sous la table.

Séquence 3

Indicateurs pragmatiques

Énoncé

Indices interlocutoires / indices discursifs

I 27 : qui est-ce qui était couché sous la table ?

S-/ demande d'information

A 4 : Julie

S+/ affirmation

I 28 : Julie, c'est qui Julie ?

S+/ ratification, demande d'information

A 5 : c'est ma petite sœur/

S+/ affirmation

I 29 : / petite sœur, elle avait peur, c'est pour ça ?

S+/ hypothèse

A 6 : moi, j'étais sur la fenêtre un petit moment et puis après elle m'a descendue et puis j'étais posée sur la table

NS / affirmation

Nous commenterons uniquement la fin de l'extrait.

L'énoncé A6 ne satisfait pas la question de I en I29. Parmi les composantes de la force illocutoire, le but de l'acte de langage, c'est-à-dire ce qu'il revient à faire, n'est pas reconnu dans A6. Autrement dit, l'instituteur ne parvient pas à obtenir de A la réalisation d'une action confirmant ou infirmant le contenu propositionnel de sa question, précisément le prédicat " avoir peur ".

Lors de l'analyse de nos séquences, nous rangerons dans la catégorie «échec» les cas où l'acte du second locuteur montre que le premier locuteur n'a pas été compris ou entendu.

2. L'acte réactif manifeste une incompréhension du champ sémantique du contenu propositionnel de l'énoncé initial.

(24) Soit I l'instituteur, J, B, X, Y les enfants. Dans cet extrait de la séquence 36, J prend la parole à la suite d'un autre enfant et décrit à l'instituteur un manège aperçu à la foire. Dans sa seconde intervention, ne sachant pas le nommer précisément, elle en propose une définition qui n'est pas comprise.

Séquence 36

Énoncé

Indicateurs pragmatiques

Indices interlocutoires / indices discursifs

J 2 : y' a des routes	S-/ affirmation
I 116 : comment ?	NS/ demande d'information
J 3 : y' a des routes	S+/ affirmation
I 117 : j'ai pas compris	NS / évaluation négative locale
B 12 : y a des routes	S-/ affirmation
X1 : y'a des routes, des routes	S+/ affirmation
I 118 : là je n'ai pas compris J.	NS/ évaluation négative locale
X 2 : des routes (<i>accentué</i>)	S-/ affirmation
I 119 : tu es allée/	?/ ?
Y 1 : elle a dit (<i>inaudible</i>) les autres/	S-/ affirmation
I 120 : ben oui mais là je n'ai pas compris justement et ça ça ne me disait rien à moi ce qu'elle a dit	S-/ requête implicite

Nous commenterons l'ensemble de l'extrait. Pour décrire le manège, J formule en J2 une première proposition invalidée en I116. En effet, la demande d'information de I présuppose qu'il n'a pas compris ou entendu cet énoncé. A ce stade, nous pourrions rétroactivement comprendre cette non-satisfaction comme un échec de l'acte initial J2. J3 satisfait à cette demande d'information en répétant sa première proposition qui conduit cette fois de manière explicite à une mise en échec de J3 par I117.

B12 et X1 interprète en acte l'échec de la proposition initiale en faisant écho à la proposition de J. I118 indique à J, que la compréhension de l'acte initial n'est toujours pas acquise. X2 propose de nouveau sa médiation et Y1 peut se comprendre comme la même tentative sur un plan métacommunicatif. I 120 accepte ce changement de focus et rétroactivement, donne un sens précis à I116, I117 et I118. L'instituteur a compris la proposition de J mais n'identifie pas le champ «sémantique ou référentiel » de celle-ci.

Ce type de cas pourrait être assimilé sur le plan théorique à la catégorie précédente. Pourtant, l'énoncé J2, bien que compris par l'instituteur se présente comme une énigme. *Aussi, nous situerons dans cette catégorie les cas correspondant à un échec «sémantique» de l'acte initiatif.*

3. *L'acte initiatif est défectueux.* Ici les conditions préparatoires ou les conditions de sincérité sont mises en cause par l'acte réactif.

(25) Soit I l'instituteur, et B, L, J les enfants de la classe. Il s'agit du début d'une séance.

Séquence 13

Énoncé	Indicateurs pragmatiques
I 1 : Bon alors, aujourd'hui, vendredi 3 avril, si vous avez des petites choses à nous dire. B.	Indices Interlocutoires / Indices discursifs l'énoncé satisfait est absent Demande d'information
B 1 : comment ça se dit en français la pluie ?	S- sur I 1/ Demande d'information
I 2 : en français la pluie, ça se dit la pluie	S+ sur B1/ affirmation
L 1 : mais en anglais et en italien ?	S- sur I 2/ Demande d'information
I 3 a : oh non L tu sais bien que je ne parle pas anglais et espagnol moi.	Non-satisfaction partielle sur L1 / Réfutation pré-suppositionnelle sur L1
I 3 b : Si vous avez autre chose à me raconter ?	Demande d'information
I 3 c : oui ?	
J 1 : on va bientôt avoir un bébé dans le ventre de ma maman. Aussi, je vais lui donner le biberon à le bébé.	S+ sur I 3b et I3c/ affirmation

Comme nous l'expliquons dans la partie 4 du chapitre 2, l'énoncé I3a questionne les prémisses de L1. Cet énoncé présuppose que I connaît suffisamment l'anglais et l'italien pour exprimer «la pluie» dans ces deux langues. Il questionne en théorie des actes de langage les conditions préparatoires de l'acte de langage L1. La réponse de I laisse penser que I interprète L1 de façon erronée en substituant l'espagnol à l'italien.

L'intervention réactive de I en I3a laisse apparaître la question de B comme défectueuse. En effet, les conditions préparatoires de L1 ne sont pas satisfaites complètement car L présuppose que I sait parler anglais.

Nous rangerons dans cette catégorie les cas où l'acte réactif met en cause les conditions de sincérité ou/et les conditions préparatoires de l'acte initiatif.

4. Le contenu propositionnel de l'acte initiatif n'est pas satisfait.

(26) Soit I l'instituteur et X, N les enfants. X, à la suite d'un récit de N sur son expérience de la « grande roue » à la foire, complète les différentes interventions de I. Cette proposition est reprise par N

Séquence 32

Énoncé

X 1 : ouais, tout en haut, on avait la tête en bas
 N 5 : ouais
 I 83 : attends, de quoi tu parles là exactement ?
 N 6 : de grande roue, de la grande roue qui est toute droite
 I 84 : attention parce que il y a une espèce de balançoire à la foire et qui tourne comme ça en même temps, c'est de ça dont tu parles ? Ou c'est de la grande roue, la grande roue c'est une immense roue comme une roue comme une roue de charrette si tu veux avec des petites nacelles comme ça un peu partout tout autour de la roue, c'est pas pareil que ce dont tu me parles, tu me parles du manège que, qui s'appelle comment déjà heu

Indicateurs pragmatiques

Indices interlocutoires / indices discursifs

S-/ affirmation
 S+ sur X1/ double accord
 NS / demande d'information
 S+/ affirmation
 NS / rectification

I 84 ne tient pas pour vrai la proposition de X assumée par N en N5. Cette non-satisfaction est précédée par une question en I83 vérifiant le champ référentiel de la proposition. Il s'agit donc d'une intervention préparant ou vérifiant les conditions de déféctuosité de I 84. Pour I, X et N confondent la grande roue avec un autre manège où « quand on est en haut, on a la tête en bas ».

La quatrième catégorie rassemble donc les cas où l'acte réactif ne satisfait pas le contenu propositionnel de l'acte initiatif.

5. Les énoncés initiatif et réactif ne sont pas en relation thématique, sémantique ou interlocutoire.

Par exemple, le thème de l'acte réactif se trouve en décalage par rapport à l'acte initiatif comme dans l'exemple ci-dessous. Ce type de difficulté d'ajustement

apparaît notamment dans les conclusions de FLORIN (1991). Selon l'auteur, les enfants identifiés comme faibles parleurs à l'école maternelle manifestent plus de difficultés à produire des énoncés reliés au thème conversationnel que leurs camarades moyens ou grands parleurs.

(27) Soit I, l'instituteur ; E,M les enfants. E explique qu'elle est sortie du ventre de sa maman avant sa sœur.

Séquence 14

Énoncé

E 4 : moi elle, est sortie avant
 I 12 : quand tu étais petite tu es sortie du ventre
 E 5 : (*inaudible*) monter à cheval
 I 13 : t'es monté à cheval ?
 E 6 : ouais
 I 14 a : d'accord, là tu parles des vacances mais attends
 là on était en train de parler du bébé hein on peut pas
 toujours parler de cinquante millions de chose en même
 temps.

Indicateurs pragmatiques

Indices interlocutoires / indices discursifs

S-/ affirmation
 SA sur E 4,/ affirmation
 SA / affirmation
 S-/ demande d'information
 S+/ confirmation
 NS/ rectification

E 5 ne marque pas une validation ou une non-validation de I12, tout comme I12 vis à vis de E4. Aussi, la satisfaction de I12 et E5 est indécidable ; elle est notée «en attente» (SA). Techniquement, E5 et I12 constituent au sens de TROGNON (1988) et de TROGNON et MUSIOL (1996) un débrayage conversationnel³³. Mais, à la différence de I12 marquant une rupture sémantique avec E4, E5 introduit une rupture thématique avec l'énoncé I12.

Cette dernière et cinquième catégorie identifiera donc les cas de débrayage conversationnel à l'initiative de l'un ou l'autre des interlocuteurs.

En somme, la divergence interlocutoire peut donc s'apprécier à travers cinq types de mise en péril de la coopération conversationnelle. L'acte initiatif peut être :

➤ non réussi,

³³ Alors que la plupart des interventions réactives respecte les contraintes imposées par les interventions initiatrices (thématique, sémantique et illocutoire), dans le cas des débrayages conversationnels, elles sont en rupture thématique, sémantique et/ou illocutoire (ROULET et al., 1985 ; MOESCHLER, 1985) avec les interventions initiatrices.

- insaisissable du point de vue de son champ sémantique sémantique,
- défectueux,
- invalidé dans son contenu propositionnel par l'acte réactif,
- en « décalage » avec l'acte réactif dans les cas de débrayage conversationnel.

L'ensemble de ces catégories représente de manière exhaustive les différents types de difficulté d'ajustement répertoriés dans notre échantillon. Lors du traitement statistique des données interlocutoires, elles seront identifiées de façon à tester les variables explicatives que nous exposons à présent.

Pour BAUTIER (1995), «situer dans la situation hic et nunc l'origine d'une partie au moins des caractéristiques langagières et linguistiques conduit à distinguer un contexte objectif défini par l'appartenance sociale (sur la base de critères tels que CSP, niveau d'étude, âge, sexe) des interlocuteurs et les caractéristiques spatiales et temporelles de l'échange ainsi qu'un contexte faisant potentiellement intervenir des variables microsociologiques d'une situation donnée (rôle des interlocuteurs les uns par rapport aux autres, thème de l'échange, définition sociologique fine des participants – par leur histoire singulière). En conséquence, non seulement on est conduit à relativiser l'influence des traits «objectifs» de la situation, à complexifier la notion de situation, mais on ne peut plus supposer une situation stable et «représentative» dès lors que les locuteurs interviennent sur cette situation en l'interprétant avec leurs spécificités, leurs pratiques langagières, leur mode de construction du sens» (1995 : 33).

Notre perspective de recherche rejoint fondamentalement celle de BAUTIER. L'idée que l'expérience sociale et l'identité sociale du sujet influencent indirectement les performances socio-cognitives à travers l'élaboration de contextes considérés comme une réalisation identitaire nous amène à tester le lien entre des variables d'ordre macro-sociologique et leur réalisation à un niveau microsociologique.

Au regard du problème posé par l'instituteur, de l'hypothèse que nous avons construite, et des variables étudiées dans les différents travaux scientifiques cités

dans le chapitre 2, nous avons retenu comme variables supposées pertinentes : la catégorie socioprofessionnelle des parents de l'enfant, son âge, son sexe, sa langue maternelle.

Dans notre étude, pour des raisons liées au traitement statistique des données, les variables ont été codées en fonction de leur modalité.

- *Le sexe de l'enfant.* La variable 13 (V13 désormais) se représente selon deux modalités : selon deux modalités notées 1 (fille) ou 2 (garçon).
- *L'âge de l'élève, ramené au semestre (V15)* de l'année de naissance, est représenté par deux modalités notées 1 ou 2 du plus jeune au moins jeune.
- *L'âge de l'élève, ramené au quadrimestre (V22)* de l'année de naissance, est représenté par trois modalités notées 1,2, ou 3 du plus jeune au moins jeune.
- *La catégorie socioprofessionnelle des parents de l'élève* est représentée par la variable 16 (V16). La nomenclature de l'INSEE en cinq catégories nous a servi de référence dans la construction de cette variable. Pour des raisons d'effectifs, nous avons dû ramener cette variable à deux modalités. Les enfants issus de familles dont les parents sont «employés» ou «ouvriers» sont représentés par la première modalité. Les enfants dont les parents exercent une profession dite «intermédiaire» ou dont l'emploi est assimilable à la catégorie des cadres ou des chefs d'entreprise sont représentés par la modalité 2.
- la variable 17 (notée V17) rend compte de *la position de l'enfant par rapport à l'apprentissage du français*. Deux modalités décrivent l'effectif : français langue maternelle (FLM) notée 2 ou français langue étrangère (FLE) notée 1.

L'identité et l'expérience de l'élève ne sont pas réductibles à toutes ou partie de ces caractéristiques. Mais nous ne disposons pas d'éléments plus pertinents pour les représenter.

Notre hypothèse tente donc d'articuler les niveaux microsociologiques et macrosociologiques des interactions didactiques. La proposition suivante met en relief cette articulation : la variation de l'écart intersubjectif ou de son antithèse, la proximité socio-cognitive (niveau microsociologique) des interlocuteurs en séance

de langage est en relation explicative avec des variables d'ordre macro-sociologique qualifiant l'identité sociale et l'expérience de l'élève.

L'objectif de notre recherche étant à présent opérationnel, il convient de préciser les caractéristiques des segments d'analyse qui nous permettront de tester la validation de notre hypothèse. Selon TROGNON, « le découpage suppose toujours, a minima un double grain d'analyse. Il faut d'abord isoler des sous-ensembles pertinents aux objectifs de la recherche, c'est-à-dire des successions limitées de comportements alternés des partenaires de l'interaction (premier grain d'analyse). L'étude des interdépendances entre ces comportements implique évidemment que ces derniers puissent être isolés et caractérisés (second grain d'analyse). » (Ibidem, 1999 : 19). Le développement suivant va nous permettre de préciser la dimension des interactions retenue dans le processus de validation de cette hypothèse.

1.4. Format d'interaction et segmentation du corpus

Le format des interactions analysées et donc la segmentation du corpus se retrouve étroitement lié à l'objectif et à l'hypothèse de recherche. En effet, un travail d'analyse sur un débat politique télévisé en vue de comprendre le gain ou la perte d'une rencontre n'aboutit pas nécessairement aux mêmes points de segmentation qu'une interaction didactique. En outre, le découpage des interactions, s'il paraît nécessaire pour diminuer la complexité de l'analyse, doit se situer par rapport aux théories qui tentent d'en appréhender la structure. Pour y parvenir, nous nous référerons au balisage théorique de TROGNON (1999), de MOESCHLER (1985) et de ROULET (1985).

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit une structure ternaire répétitive s'articulant autour de trois interventions : question de l'enseignant- réponse de l'enfant- évaluation et nouvelle question de l'adulte. Examinons brièvement l'intégration de ce triplet à un niveau structurel.

Chez SINCLAIR et COULTHARD (1975), cette structure ternaire caractérise la *transaction* définie dans un premier temps comme une unité supérieure à

l'échange. Cependant, "l'apparence ne recouvre pas la réalité" (TROGNON, 1991: 69). En effet, le système hiérarchique complet proposé par ces deux auteurs montre que « transaction » et « échange » semblent recouvrir finalement les mêmes significations, le niveau d'analyse variant quelque peu.

Le recouvrement des notions d'échange et de transaction semble s'opérer également chez ROULET (1985) et MOESCHLER (1985). Chez ces auteurs, la transaction représente le cœur de l'interaction. Celle-ci est constituée par trois éléments :

- un échange subordonné d'ouverture,
- un échange principal appelé « transaction »,
- un échange de clôture.

Chez ces auteurs, une interaction peut donner lieu à « plusieurs transactions, celles-ci peuvent être soit coordonnées soit subordonnées » (ROULET, 1985: 23).

Pour TROGNON, l'interlocution est composée de différents objets structurels qui s'emboîtent les uns dans les autres de manière hiérarchique. Ainsi, une interlocution est composée de transactions qui s'organisent en structures formées d'échanges. Ainsi, l'échange constitue la plus petite unité dialogique de cette représentation structurelle. Elle correspond à une situation d'interaction « conventionnellement surdéterminée qui s'organise en fonction des attentes et des rôles institutionnalisés qu'elles portent (TROGNON, 1999 : 78). Elle s'ouvre par un couple d'énoncés (initiatif/réactif) où l'énoncé réactif correspond à "la négociation des conditions de satisfaction de l'intervention initiative" (TROGNON, 1991 : 70).

Chaque séance de langage analysée correspond au niveau structurel à une *transaction* composée de différentes structures elles-mêmes subdivisées en échanges. Cet emboîtement hiérarchique de type « poupées russes » peut se représenter de la manière suivante.

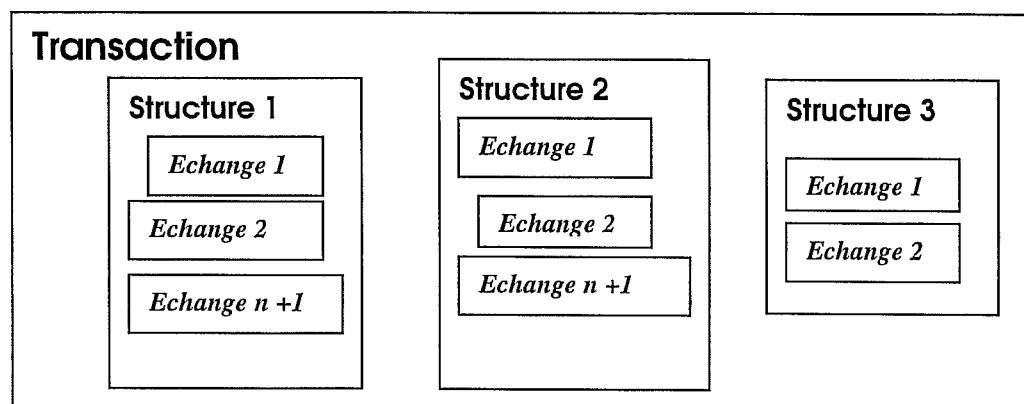


Figure 4. Représentation structurelle typique des séances de langage analysées

C'est au niveau «structure» que nous avons procédé à une segmentation des six séances de langage. Ce rang hiérarchique présente au moins deux caractéristiques pour notre objectif de recherche :

- en premier lieu, la structure offre généralement une certaine *unité thématique* :
 - l'instituteur creuse les différents aspects d'un thème central mais la ligne thématique reste relativement stable. C'est généralement lui qui veille à l'observation de cette règle par les enfants. Elle fait quelquefois l'objet de rappel explicite comme l'indique l'exemple (1).

Soit I, l'instituteur ; E,M les enfants. E explique qu'elle est sortie du ventre de sa maman avant sa sœur.

(28)

(...)

E 4: (inaudible) moi elle, est sortie avant

I 12 : quand tu étais petite tu es sortie du ventre

E 5 : (inaudible) monter à cheval

I 13 : t'es monté à cheval ?

E 6 : ouais

I 14 a: d'accord, là tu parles des vacances mais attends là on était en train de parler du bébé hein on peut pas toujours parler de cinquante millions de chose en même temps .

I 14 b : M. tu voulais dire quelque chose ?

(...)

I14a marque le refus explicite du changement de thème proposé en E5.
I14b clôture la séquence en changeant d'interlocuteur. Faut-il y voir une sanction implicite ?

- Deuxièmement, la structure ou séquence caractérise généralement une dyade conversationnelle. En effet, les choix pédagogiques de l'instituteur le conduisent à sélectionner un interlocuteur principal parmi le groupe-classe. La prise de parole des enfants au sein de ce moment collectif s'effectue donc de manière assez individualisée, les élèves « choisis » participant à tour de rôle à une conversation avec l'instituteur sous le regard de tous les autres enfants. Ce dispositif présente un double intérêt pédagogique. D'une part, il permet à l'instituteur d'être le partenaire conversationnel nécessaire dans l'exercice proposé et accepté par l'enfant et d'autre part, d'inviter à une place corrélatrice d'intervenant secondaire tous les autres. De cette manière, chacun peut occuper tour à tour une place d'intervenant secondaire et principal. Ce type d'animation de la parole nous semble assez représentatif des formes classiques de la conversation scolaire : l'instituteur met en scène sa conversation pédagogique avec un enfant particulier sous le regard des autres.

L'exemple suivant illustre la segmentation que nous avons opérée.

Soit I, l'instituteur ; A, B, C, D, J, S les enfants identifiés. Nous reproduisons seulement le début et la fin de la séance (ou transaction) 3. Les éléments de contexte figurent en italique. Les interventions permettant une segmentation figurent en caractères gras.

(29) Début de la séance 3.

I 1 : je voudrais bien savoir si, pendant le mercredi, certains enfants sont allés à la foire, à la fête /

Des enfants tentent de prendre la parole simultanément. Bien qu'ils ne soient pas identifiables, nous retranscrivons leur intervention.

1. moi, j'y suis allé à la foire
2. moi, je voudrais y aller
3. moi j'ai pas écouté

4. moi, je suis pas y aller
5. moi, je suis pas été/

I 2 a : alors, chacun, chacun son tour.

I 2 b : tu n'y es pas allée C. ? non ? tu n' y es pas allée ? tu n'as pas eu le temps ou tes parents n'ont pas eu le temps ? (3s) Tu ne sais pas ? (*proche de l' affirmation*)

S 1 : moi, ai pas allé

I 3 : chut ! Lève ton doigt !

S 2 : moi, j'étais avant mercredi à la foire

I 4 : tu es allé avant parce qu'elle était déjà ouverte avant, oui, c'est juste.

Des enfants : (inaudible)

I 5 : attends, attends, c'est qui, c'est A ou c'est B

A 1 : c'est A

I 6 : c'est A, oui .

A 2 : moi, hier matin, je suis parti à la foire

I 7a : hier matin, tu es parti à la foire, le matin ? tu es allé à la foire, le matin ?

I 7b:chut, chut (à d'autres enfants)

I 7c : comment ?

A 3 : et pis il y a des pommes

I 9 :tu as trouvé des pommes , des pommes d'amour ?

A 4 : non, des pommes

I 10 : y a des pommes/

Des enfants simultanément : oui des pommes d'amour/

I 11 : des pommes, des pommes avec un bâton, qu'on appelle des pommes d'amour ; oui, J. on appelle cela des pommes d'amour

Des enfants simultanément : des pommes d'amour, des pommes d'amour

I 12 a : ah ! Ah là j'entends plus rien là. D. j'entends plus rien.

I 12 b : B, si tu as quelque chose à dire, c'est pour tout le monde, J. aussi. B ?

(Succession de n séquences)

I 136 b : E, tu voulais dire quelque chose oui ?

E 1 : faudrait faire le travail hein.

I 137 : tu voudrais faire le travail, tu en a assez d'être là sur le tapis à parler

E 2 : ouais

I 138 : d'accord, eh bien, nous allons arrêter

X 1 : moi, j' voulais poser une question, moi, j'ai pas parlé, moi.

Fin de la séance 2.

Décrivons cette transaction au fur et à mesure de son déroulement en considérant les interventions figurant en caractère gras.

L'intervention I1 initie la transaction ; elle ouvre un espace dialogique qu'elle contraint notamment de manière thématique. Aussi, les différentes interventions des enfants représentent des déclinaisons particulières d'un ensemble de réponses possibles à cette question initiale. Par exemple, S1 met l'accent sur un point particulier (on peut être allé à la foire un autre jour que le mercredi). En terme d'organisation, S1 ouvre une structure (ou séquence) que I5 vient refermer en ouvrant l'espace dialogique à un

autre enfant. Nous supposons que cette ouverture est comprise implicitement par S comme la conclusion de la séquence précédente. S satisfait ainsi la requête explicite formulée en I2a (chacun son tour). De manière identique, I12b assure la transition entre deux séquences, tout comme I136b. Ainsi, S1, I12b, I136b se caractérisent comme des tentatives réussies de changement d'interlocuteur. Notons que I 136b ouvre une séquence avec une fonction particulière : elle clôturera la transaction.

Structurellement, nos transactions s'organisent généralement sur ce même modèle. Nous notons :

- une intervention initiatrice qui opère un cadrage thématique de la transaction articulée éventuellement à un échange d'ouverture
- des séquences (ou structures) caractérisées par un élève - interlocuteur principal en lien avec l'intervention initiatrice
- une intervention finale articulée éventuellement à un échange de clôture.

Cette régularité macro-structurelle nous donc a permis d'attacher notre objectif de recherche à un format d'interaction. D'une part, elle permet d'isoler de manière cohérente avec le déroulement de l'interlocution des séquences relativement stables du point de vue de leur thématique et des interlocuteurs principaux qui s'y manifestent. D'autre part, cette pratique individualisée de la conversation dans un moment collectif rend possible une comparaison des séquences. En effet, certains éléments sont relativement stables (le type d'exercice conversationnel, l'interlocuteur, l'articulation avec l'intervention initiale) quant d'autres éléments liés aux caractéristiques socio-démographiques des enfants de la classe varient. Enfin, correspondant aux méthodes que les interlocuteurs mettent en œuvre pour converser, ce format de segmentation nous paraît assez respectueux de l'écologie conversationnelle.

Pour cet ensemble de raisons, considérant que ce niveau structurel permettait de mettre en route un processus de vérification de notre hypothèse, nous avons opéré un découpage des séances (rang transaction) en séquences (rang structure) identifiées en fonction du thème et des interlocuteurs principaux.

Une première lecture des séquences nous a permis de constater l'extrême variabilité de la participation des enfants, le nombre d'interventions pouvant aller de un à plus de vingt. Afin de limiter le poids de ce facteur important dans nos résultats, nous avons opté pour une expression proportionnelle des résultats. Malgré tout, certaines séquences ont été écartées lors de la constitution de notre échantillon. Celles-ci correspondent au moins avec l'une de ces quatre caractéristiques :

- leur développement est trop court. Nous n'avons pas retenu les séquences inférieures à 4 interventions par interlocuteur.
- Certaines interventions enfantines sont incompréhensibles ou inaudibles.
- Un interlocuteur principal n'est pas identifiable sur plusieurs tours de parole.

Un second tri nous a permis de rechercher au moins une séquence par enfant afin de constituer un échantillon représentatif de la diversité sociale et culturelle de la classe. Compte tenu des critères énoncés ci-dessus, de l'absence de participation orale de 3 enfants durant les 6 séances et du caractère inexploitable de certaines séquences (incompréhensible ou trop courte), nous avons réuni 32 séquences provenant de 21 dyades différentes. La plupart des séquences exploitables du point de vue de notre objectif de recherche ont été analysées et forment à notre sens un échantillon représentatif de cette forme particulière de conversation au sein de cette classe.

Cet échantillon présente au moins deux caractéristiques importantes.

En premier lieu, il ne permet pas de tenir compte des prises de parole des enfants probablement les plus en difficultés face à ce type d'exercice conversationnel. Ce groupe des plus silencieux ou des moins participatifs présente certaines caractéristiques. Parmi les 9 enfants de classe dont la prise de parole s'est avérée inexploitable ou inexistante, tous sont issus de milieu socio-économique ouvrier ou employé. Ils caractérisent donc une des deux modalités de notre variable CSP. De plus, 7 d'entre eux n'ont pas comme langue maternelle le français. Enfin, s'il ne regroupe pas exclusivement les enfants les plus jeunes, les enfants de la classe nés au cours du premier trimestre en sont absents. La relative homogénéité de ces caractéristiques méritait d'autant plus d'être évoquée qu'elle n'apparaît pas dans le traitement statistique dont nous rendrons compte dans la partie suivante.

En second lieu, les caractéristiques de notre échantillon conduisent à une répartition déséquilibrée des séquences dans les différentes modalités de la variable âge de l'enfant. Toutes les séquences analysées sont caractérisées par des enfants nés durant la même année civile mais seulement 9 d'entre elles caractérisent des enfants nés pendant le deuxième semestre de l'année. En d'autres termes, notre échantillon comporte peu d'enfants nés dans la fin de l'année. Ce déséquilibre s'accroît en fonction du nombre de modalités. Ainsi, 6 séquences sur 32 caractérisent des enfants nés dans les quatre derniers mois de l'année.

En résumé, le rang « structure » du modèle d'analyse nancéien nous a permis de constituer un échantillon composé de 32 séquences différentes caractérisant 21 dyades conversationnelles différentes au sein d'une même classe. Notre outil d'analyse ne nous permettra pas de tenir compte des enfants les plus silencieux ou les plus incompréhensibles. Notons toutefois ce groupe se caractérise par une homogénéité de l'origine socio-économique car une majorité d'enfants sont issus de milieux populaires. De plus, il s'agit d'enfants plutôt jeunes et en majorité issus de l'immigration.

Notre variable dépendante, la proximité socio-cognitive des dyades conversationnelles (instituteur-élève) sera appréciée sur 32 séquences caractérisant le groupe des enfants ayant pris part au jeu conversationnel. Trois focales d'analyse nous permettront d'affiner nos résultats.

1.5. Les trois focales d'analyse

Chaque modèle d'analyse, interlocutoire ou discursif, doit nous permettre d'apprécier respectivement la proximité socio-cognitive ou cognitive des interlocuteurs selon trois angles (ou focales) différents (voir fin du chapitre 1).

Cette partie de l'exposé a pour objet de décrire ces trois focales d'analyse d'un point de vue intuitif, théorique et opérationnel.

L'idée de ces trois focales d'analyse peut se comprendre assez facilement si, à la manière d'un photographe, nous imaginons les différents cadrages possibles d'une même situation. Un cadrage « grand angle » nous offre la possibilité de photographier la situation d'interaction dans son ensemble. Un cadrage utilisant une focale moyenne permet généralement de saisir la situation avec une attention particulière sur un des interlocuteurs. Enfin, un cadrage très rapproché nous permettrait de porter une attention exclusive au visage d'un des interlocuteurs. Bref, nous pouvons opérer un cadrage plus ou moins large de la situation d'interaction. Cette opération nous permet de considérer le fonctionnement commun des interactants ou celui de chacun d'eux dans le rapport particulier qu'il noue avec son partenaire.

Nos trois focales d'analyse essaient de rendre compte de ces trois cadrages différents. Essayons d'en préciser l'intérêt.

Lorsque deux interlocuteurs participent à une conversation, ils construisent un ensemble d'objets sociaux et cognitifs partagés à partir de représentations propres à chacun. De cette manière, ils collaborent au fonctionnement d'une entreprise communicative à durée limitée dont ils sont les éphémères actionnaires principaux. Plus simplement, ils mettent au service d'une construction commune des différences de représentations exprimées verbalement, ce produit de l'interaction restant irréductible à la contribution de l'un des interlocuteurs. Aussi, la réussite ou l'échec de la communication ne peut s'analyser seulement à travers la performance de l'un des interlocuteurs.

La proximité des interlocuteurs apparaît donc un des résultats de ce processus interactif. Elle correspond à la mesure performative de l'écart intersubjectif qui constitue à la fois la condition nécessaire du lien didactique entre l'enseignant et l'enfant, mais également, oriente son déroulement d'un point de vue socio-cognitif (voir chapitre 2). Cet écart se construit pas à pas dans l'interlocution³⁴ de sorte qu'à la fin d'une séquence, à partir du fil rouge qu'essaient de reconstituer nos indices

³⁴ Dans notre grille d'analyse (voir partie 4 du chapitre 2), ce mouvement intersubjectif est représenté par la distinction des objets « auto-attribué », « attribué à l'interlocuteur » ou « partagé par les interlocuteurs ».

pragmatiques, nous nous proposons d'en faire finalement et rétroactivement une sorte d'évaluation globale.

Il transparait dans la nature des enchaînements des énoncés. Lien entre les interventions et liant sémantique à double face, il nous renseigne sur le rapport intersubjectif noué dans l'échange où chaque interlocuteur est à la fois sujet de sa parole pour lui-même et objet pour son partenaire interprétant. Les théoriciens de l'école de PALO ALTO nous propose de décomposer ce mécanisme dialectique.

Soit deux interlocuteurs X et Y. «Un message de X à Y (voici comme je me vois), est suivi d'un message de Y à X (voici comme je vous vois). A ce message, X répondra par un message qui affirmera, entre autres (voici comment je vous vois me voir) et Y répondra à son tour (voici comment je vous vois me voir vous voir).» (WALTZLAWITCK, BEAVIN, JACKSON, 1972 : 89).

Comme le soulignent les auteurs, ce dialogue entre «deux miroirs » se reflétant l'un dans l'autre décrit une sorte de régression à l'infini pouvant inspirer le vertige et une certaine complexité. Chaque intervention s'inscrit dans un jeu identitaire dialectique. En effet, sauf exception, Y (ou X) ne réagit pas seulement au message de X, il propose également à X de manière simultanée une définition de sa propre place. Ce château de cartes constitué d'images énonciatives emboîtées est élaboré de manière séquentielle. Selon l'angle de vue que l'on adopte, il peut être considéré comme un tout, c'est ce que décrit la notion de *co-énonciation*. Il peut également se regarder comme la succession d'énonciations appartenant à l'un ou l'autre des interlocuteurs.

Centrées sur la description de ce rapport intersubjectif, nos trois focales d'analyse ont pour fonction d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- La focale « séquence » permet de considérer l'interaction comme une co-production des interlocuteurs. Les séquences sont-elles comparables en terme de proximité ?
- La focale « contribution de chaque interlocuteur » se propose d'appréhender chaque interlocuteur et de mesurer son poids par rapport à la proximité qualifiant l'ensemble de la séquence co-produite. La contribution des interlocuteurs à la proximité de la séquence conversationnelle est-elle identique ? Les interlocuteurs pèsent de manière équilibrée sur la proximité caractérisant la séquence ?

- Enfin, la focale « rapport intersubjectif » nous permet de concentrer notre attention sur la dynamique de chaque interlocuteur pris séparément. La proximité appréciée au niveau de la focale « séquence » se décline t-elle de manière identique chez l'élève et chez l'enseignant ?

En d'autres termes, ces trois points de vue nous invitent à occuper des positions particulières et corrélatives sur l'interaction. La proximité cognitive (modèle discursif) ou socio-cognitive (modèle interlocutoire) sera donc mesurée de manière différente :

- *dans la focale « séquence »*, les résultats de ce cadrage « grand angle » décriront la proximité émergente des deux individus réunis en terme d'indicateurs.
- Lorsque nous nous intéresserons à *la contribution de chaque interlocuteur*, nous situerons les indices pragmatiques de chaque interlocuteur par rapport ceux de l'ensemble de la séquence.
- *Enfin, dans la focale « rapport intersubjectif »*, il s'agit d'observer les actions langagières de *l'instituteur vis à vis de l'élève mais également celles de l'élève vis à vis de l'instituteur*. Ce regard au téléobjectif nous permet d'apprécier le point de vue de chacun sur son propre partenaire. Les indices convergents ou divergents seront donc situer par rapport à l'ensemble des indices pragmatiques du même interlocuteur.

Proposons à présent une lecture opérationnelle de ces trois points de vue sur l'interaction. Ceci nous amènera à aborder de manière concrète la mesure de la proximité socio-cognitive dans une séquence. Nous terminerons cet exposé par un exemple.

- Mode de calcul de la proximité par séquence

Pour chacune des 32 séquences analysées, dans chacun des modèles d'analyse (interlocutoires ou discursifs), la proximité de la séquence conversationnelle est un couple de valeurs (A, B) où :

- A représente le rapport des indices pragmatiques convergents sur l'ensemble des indices pragmatiques de la séquence
- B représente le rapport des indices pragmatiques divergents sur l'ensemble des indices pragmatiques de la séquence.

➤ Mode de calcul de la proximité intersubjective par interlocuteur

Soit une séquence S et deux interlocuteurs I et J. Dans chacun des modèles d'analyse (interlocutoire ou discursif), la proximité intersubjective de l'interlocuteur I vis à vis de J est un couple de valeurs (A, B) où :

- A représente le rapport des indices pragmatiques convergents de I qualifiant les énoncés de J sur l'ensemble des indices pragmatiques de I pour la séquence S.
- B représente le rapport des indices pragmatiques divergents de I qualifiant les énoncés de J sur l'ensemble des indices pragmatiques de I pour la séquence S.

De même, la proximité intersubjective de l'interlocuteur J vis à vis de I est un couple de valeurs (A, B) où :

- A représente le rapport des indices pragmatiques convergents de J qualifiant les énoncés de I sur l'ensemble des indices pragmatiques de J pour la séquence S.
- B représente le rapport des indices pragmatiques divergents de J qualifiant les énoncés de I sur l'ensemble des indices pragmatiques de J pour la séquence S.

➤ Mode de calcul de la contribution de chaque interlocuteur à la proximité de la séquence

Soit une séquence S et deux interlocuteurs I et J. Dans chacun des modèles d'analyse (interlocutoire ou discursif), la contribution de l'interlocuteur I à la proximité de la séquence est un couple de valeurs (A, B) où :

- A représente le rapport des indices pragmatiques convergents de I qualifiant les énoncés de J sur l'ensemble des indices pragmatiques convergents de la séquence S.
- B représente le rapport des indices pragmatiques divergents de I qualifiant les énoncés de J sur l'ensemble des indices pragmatiques divergents de la séquence S.

De même, la contribution de l'interlocuteur J à la proximité de la séquence est un couple de valeurs (A, B) où :

- A représente le rapport des indices pragmatiques convergents de J qualifiant les énoncés de I sur l'ensemble des indices pragmatiques convergents de la séquence S.
- B représente le rapport des indices pragmatiques divergents de J qualifiant les énoncés de I sur l'ensemble des indices pragmatiques divergents de la séquence S.

Illustrons par un exemple le mode de calcul de ces différentes mesures. Les tableaux suivants montrent les résultats bruts pour la séquence 1 dont on pourra trouver une analyse détaillée en annexe de ce travail.

Proximité Données brutes	Modèle interlocutoire			Modèle discursif		
	Convergente	Divergente	Total par interlocuteur	Convergente	Divergente	Total par interlocuteur
Instituteur	8	6	14	3	1	4
Elève	9	1	10	1	0	1
Total par modèle	17	7	24	4	1	5

T 14 - Nombre et nature des indices pragmatiques en fonction du modèle d'analyse et de l'interlocuteur pour la séquence 1.

Proximité en pourcentage	Modèle interlocutoire		Modèle discursif	
	Convergente	Divergente	Convergente	Divergente
Focale				
Séquence	70,8	29,2	80	20
Elève/ Instituteur	90	10	100	0
Instituteur/ Elève	57,1	42,9	75	25
Contribution de l'élève	53	14,3	25	0
Contribution de l'instituteur	47	85,7	75	100

T 15 - *Nature et proportion des indices pragmatiques par modèle et par focale d'analyse pour la séquence 1*

Ce dernier tableau constitue évidemment une relecture proportionnelle³⁵ des données brutes du tableau précédent. Sa lecture peut s'effectuer de la manière suivante.

Selon le modèle d'analyse interlocutoire, la proximité des interlocuteurs, située par rapport à la moyenne des séquences (81,2 ; 18,8) permet de qualifier la réalisation de ce contrat de communication comme coûteux en effort cognitif notamment pour l'instituteur. L'élève et l'instituteur ne montrent pas le même profil intersubjectif. L'élève se montre plus proche de l'instituteur (90,10) que l'instituteur de l'élève (57,1 ; 42,9). La situation de ces deux résultats par rapport à la moyenne, établie en fonction du statut social (instituteur versus élève) des interlocuteurs [respectivement (90,1 ; 9,9) pour les élèves et (73,9 ; 26,1) pour l'enseignant] semble confirmer que l'échange a été particulièrement difficile pour ce dernier. La contribution des interlocuteurs à la proximité de la séquence [(53 ; 14,3) pour l'enfant et (47 ; 85,7) confirme la tendance affirmée intersubjectivement. L'analyse de la proximité socio-cognitive révèle donc pour la séquence 1 une construction déséquilibrée entre les

³⁵ A titre d'exemple, la proximité de la séquence 1 notée (70,8 ; 29,2) pour le modèle interlocutoire s'obtient par le calcul suivant. Pour la première valeur de la proximité : nombre d'indices pragmatiques convergents sur le total des indices pragmatiques, soit $(17 : 24) \times 100 = 70,8$. Pour la seconde valeur : nombre d'indices pragmatiques divergents sur le total des indices pragmatiques total, soit $(7 : 24) \times 100 = 29,2$.

interlocuteurs où l'instituteur se montre à la fois plus en difficulté et moins proche de l'enfant.

Dans le modèle d'analyse discursif, c'est-à-dire sur un plan cognitif, les résultats indiquent une même tendance mais le recouvrement avec les résultats issus de l'analyse interlocutoire n'est pas effectif. Le peu d'indicateurs enregistrés dans cette perspective d'analyse (5 contre 24 pour le modèle interlocutoire) nous incline à considérer avec précaution ce résultat.

La comparaison des modèles d'analyse n'étant pas possible à partir des résultats d'une seule séquence, nous renvoyons le lecteur à la partie suivante sur ce point précis.

Pour l'ensemble des 32 séquences de notre échantillon, nous avons apprécié la proximité des interlocuteurs suivant le mode d'évaluation exposé ci-dessus. Toutes les données brutes sont rassemblées dans un tableau récapitulatif figurant en annexe. C'est à partir de celles-ci que nous avons testées statistiquement le lien supposé entre les variables.

Mettre en œuvre une démarche méthodologique s'inspirant à la fois de l'analyse conversationnelle, c'est-à-dire du versant linguistique de l'éthnométhodologie, et de l'analyse dialogique du discours revient à apprécier la douceur d'orientations complémentaires mais également à faire l'expérience de leurs différences.

Dans les premiers temps de notre recherche, nous avons mis en œuvre une démarche ethnographique proche de l'analyse conversationnelle. Mais, lorsque nous avons objectivé des catégories propres à décrire les ethnométhodes mises en œuvre à partir de la logique interlocutoire, nous avons quitté ce champ méthodologique initial pour nous inviter dans celui de l'analyse dialogique du discours (TROGNON et BRASSAC, 1992; TROGNON, 1993,1999). En effet, pour continuer dans la première direction, il nous aurait fallu confronter aux acteurs de l'école ou construire avec eux ces différentes catégories d'analyse. Nous avons fait un choix différent, d'une part pour des raisons contextuelles propres à l'intrusion d'une démarche d'enquête dans l'école, et, d'autre part pour des raisons tenant à notre objet d'étude. Nous considérons l'espace intersubjectif, non seulement

comme le lieu de co-construction des représentations mais également comme celui de l'accomplissement des leurs différences. Or, les deux perspectives méthodologiques ne proposent pas la même définition de la notion d'accomplissement. Si, en analyse conversationnelle, une énonciation, au moment de sa production constitue un accomplissement en tant qu'action dans et sur le monde, en analyse dialogique du discours, un acte de langage initiatif n'est accompli que lorsqu'il intègre l'espace intersubjectif à travers son écho dans l'acte réactif. Pour cette raison, il nous aurait été difficile de rendre compte de la proximité des interlocuteurs sans nous référer principalement à l'analyse dialogique du discours.

Cette première partie nous aura permis d'expliquer et d'argumenter nos choix méthodologiques. Notre variable expliquée, la proximité des interlocuteurs, appréciée par séquence, sera complétée par deux mesures complémentaires. La première permettra de savoir si cette proximité globale est partagée par chacun des interlocuteurs (rapport intersubjectif). La seconde nous renseignera sur l'importance de la contribution de chaque interlocuteur à la proximité mesurée au niveau de la séquence. Notre hypothèse centrale tient à la nature des liens suspectés entre ces différentes mesures et l'identité socio-démographique des enfants.

L'exposé des résultats fait l'objet de la partie 2.

2. Analyse des résultats

Dans cette dernière partie du chapitre 3, nous analyserons les liens statistiques entre les variables indépendantes identifiées précédemment. Afin de communiquer nos résultats sous une forme synthétique, il convient, avant d'énoncer l'organisation de cette partie, de rappeler précisément nos variables quantitatives et qualitatives.

La proximité de chaque séquence peut se décliner tout d'abord en fonction du *modèle d'analyse interlocutoire ou discursif*. Ainsi, dans le modèle interlocutoire, les variables 7, 9, 10, 18, 19 sont élaborées à l'aide d'indicateurs qui mesurent la proximité socio-cognitive. Dans le modèle discursif, les variables 8, 11, 12, 20, 21 le sont à partir d'indicateurs mesurant la proximité cognitive des interlocuteurs. Cette double entrée méthodologique et théorique présente l'intérêt de *comparer* dans une certaine mesure des modèles d'analyse différents mais surtout *d'enrichir* nos résultats de leur sensibilité particulière.

En outre, nous apprécierons la proximité socio-cognitive ou cognitive des interlocuteurs en fonction de *trois focales d'interaction* libellées de la manière suivante:

- séquence,
- rapport intersubjectif,
- contribution des interlocuteurs à la proximité de la séquence.

Notre variable dépendante se traduit selon deux modalités (convergence, divergence) par un couple de valeurs exprimé en pourcentages.

Elle est appréciée globalement par séquence dans la focale « *séquence* » et en fonction du statut de l'interlocuteur (instituteur ou élève) pour la focale « *rapport intersubjectif* ». Le caractère complémentaire de ces deux modalités nous permet de faire l'économie de l'une d'entre elles dans le traitement statistique pour ces deux focales. Les variables 10 et 11 caractérisent la convergence de l'élève dans son rapport à l'instituteur. Les variables 9 et 12 caractérisent la convergence de l'instituteur dans son rapport avec l'élève.

La contribution des interlocuteurs à la proximité de la séquence se traduit par un couple de valeurs indépendantes (contribution à la convergence de la séquence, contribution à la divergence de la séquence). Les contributions de l'instituteur et l'élève se complétant mutuellement pour chaque séquence, nous apprécierons la

variation de la contribution des interlocuteurs par séquence à partir de celle de l'instituteur ou de l'enfant. Les variables 18 et 20 traduisent la variation de la contribution des interlocuteurs à la convergence de la séquence. Les variables 19 et 21 qualifient la variation de la divergence. Le tableau suivant synthétise les différentes déclinaisons de la proximité cognitive ou socio-cognitive des interlocuteurs.

Focale d'analyse		Séquence	Contribution des interlocuteurs		Rapport intersubjectif	
			Convergence	Divergence	Enfant - Instituteur	Instituteur- Enfant
Modèle	Interlocutoire	7	18	19	10	9
	Discursif	8	20	21	11	12

T 16 - Identification des variables quantitatives étudiées en fonction du modèle et de la focale d'analyse

En outre, le modèle d'analyse interlocutoire nous permettra de préciser nos conclusions. D'autres variables quantitatives permettant de mesurer différents type de divergence interlocutoire seront alors précisées.

L'exposé détaillé des caractéristiques des enfants de la classe figurant en annexe, nous rappelons seulement dans cette introduction la nature des variables explicatives et qualitatives étudiées :

- V13 : le sexe de l'enfant
- V15 et V22 : l'âge de l'élève ramené au semestre (V15 : 2 modalités) ou au quadrimestre de naissance (V22 : 3 modalités)
- V16 : la catégorie socioprofessionnelle des parents de l'élève (2 modalités)
- V17 : la langue maternelle de l'enfant (français langue maternelle ou français langue étrangère soit 2 modalités)
- V40 : cette variable nous permettra d'identifier deux groupes de séquence en fonction de leur proximité par rapport à la proximité moyenne. Le groupe 1 renvoie à un score se situant en dessous de la moyenne ; les séquences du

groupe 2 ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne. Elle nous permettra de vérifier si ces deux groupes se différencient du point de vue de l'analyse de la divergence interlocutoire.

Notre échantillon étant de petite taille (32 séquences), nous ne pouvons faire l'hypothèse que les variables testées suivent une loi normale. Aussi, l'exploitation statistique des données s'effectuera à l'aide des tests non-paramétriques.

Pour croiser les variables quantitatives et les variables qualitatives à deux modalités, SAPORTA (1990 : 346) indique que le test de WILCOXON-MANN-WHITNEY est d'usage légitime. Lorsque les variables qualitatives auront plus de deux modalités, nous effectuerons le test d'analyse de la variance de KRUSKALL-WALLIS (test également non-paramétrique).

Nous retiendrons, de manière usuelle, une probabilité d'erreur inférieure ou égale à 5% comme seuil de significativité des tests. Néanmoins, nous commenterons également certains résultats lorsque la probabilité sera légèrement supérieure à ce seuil.

Notre présentation s'effectuera en fonction du modèle d'analyse. Quatre parties rendront compte des résultats de notre recherche. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la proximité dans le modèle d'analyse interlocutoire. Une seconde étape nous amènera à préciser nos premières conclusions en considérant les composantes de la divergence interlocutoire. Troisièmement, nous examinerons la proximité dans le modèle discursif. Enfin, une dernière partie nous permettra d'apprécier les corrélations intra et inter-modèles.

2.1. La proximité socio-cognitive dans le modèle d'analyse interlocutoire

Nous entrerons progressivement dans l'exploitation des données issues de l'analyse interlocutoire des séquences de notre échantillon. En premier lieu, un tableau synthétique récapitulera les liaisons entre les variables qualitatives et quantitatives. Puis, les liaisons significatives seront commentées en fonction des variables explicatives. Troisièmement, nous évoquerons certaines liaisons non significatives. Enfin, nous proposerons une interprétation de ces liaisons.

2.1.1. Tableau récapitulatif des résultats

Le tableau suivant synthétise les résultats aux tests statistiques.

Concernant V22 (répartition des enfants en trois groupes d'âge), l'effectif des plus jeunes étant très petit ($n=6$), nous présentons également les résultats d'un second test, identifié par V22₍₂₎, réalisé en éliminant cette modalité.

Les liaisons statistiquement significatives apparaissent ci-dessous en caractère gras, les liaisons non significatives commentées sont soulignées.

p <		Sexe (V13)	Age (Semestre) (V15)	CSP (V16)	Langue (V17)	Age (Quadrimestre)	
						V22	V22 ₍₂₎
Séquence (V7)		0,79	0,83	0,00	0,40	0,20	0,18
Rapport intersubjectif	Instituteur ⇒ Enfant (V9)	0,32	0,85	0,04	0,41	0,48	0,52
	Enfant ⇒ Instituteur (V10)	0,03	0,91	0,01	0,81	0,22	<u>0,09</u>
Contribution de l'instituteur à la convergence (V18)		0,37	0,56	0,80	0,76	0,98	<u>0,97</u>
Contribution de l'instituteur à la divergence (V19)		0,05	0,97	<u>0,09</u>	0,22	0,59	0,30

T 17 - Résultats des tests non-paramétriques de Mann-Whitney (V13,V15,V16,V17,V22₍₂₎) et de Kruskal-Wallis (V22) pour le modèle interlocutoire

Identifions à présent les principaux résultats de ce tableau en les complétant dans un second temps par l'analyse des moyennes et des effectifs.

2.1.2. Sexe de l'enfant

Le sexe de l'enfant (V13) explique de manière significative d'une part, le poids de la contribution de l'instituteur à la divergence de la séquence et d'autre part, la convergence intersubjective de l'enfant vis-à-vis de l'instituteur. Le tableau suivant précise les moyennes et les effectifs pour V13.

V13		Filles		Garçons	
		Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne
Convergence Séquence	V7	17	80.35	15	82.07
Convergence Instituteur \Rightarrow enfant	V9	17	76.33	15	71.12
Convergence Enfant \Rightarrow instituteur	V10	17	85.85	15	94.86
Contribution de l'instituteur à la convergence	V18	17	50.11	15	47.49
Contribution de l'instituteur à la divergence	V19	14	68.42	13	86.16

T 18 - Effectif et moyenne des variables interlocutoires en fonction du sexe de l'enfant

➤ *La contribution de l'instituteur à la divergence de la séquence (V19).*

La contribution de l'instituteur à la divergence de la séquence est plus importante pour les garçons (86/13)³⁶ que pour les filles (68/14) (Mann-Whitney : $p < .05$). Autrement dit, lorsque l'instituteur dialogue avec un garçon, nous ne pouvons affirmer que la séquence paraît plus divergente (Mann-Whitney : $p < .79$) mais c'est la contribution de l'instituteur à la divergence de la séquence qui est plus importante.

➤ *La proximité intersubjective enfant/instituteur (V10).*

Les garçons (95/15) sont plus convergents avec l'instituteur que les filles (86/17) (Mann-Whitney $p < .03$). Nos résultats ne valident pas une relation réciproque : nous

³⁶ Pour des raisons pratiques, lorsqu'un résultat sera désormais évoqué, nous noterons entre parenthèse la moyenne suivi de l'effectif. A titre d'exemple, ici, les résultats indiquent que la part de divergence due à l'instituteur est de 86 % (calculé sur un effectif de 13 garçons) alors que pour les filles, l'instituteur prend une part moyenne de 68 % (calculé sur un effectif de 14 filles).

ne pouvons affirmer que le maître est plus convergent avec les garçons. Une lecture comparée des moyennes indique qu'il se montre même un peu plus convergent avec les filles (76/17 contre 71/15) mais cette différence n'est pas validée statistiquement.

En somme, ce résultat éclaire en partie le précédent. La proximité des séquences ne se différencie pas en fonction du sexe de l'enfant mais la contribution respective des interlocuteurs (instituteur et enfant) traduit un équilibre différent.

2.1.3. La catégorie socioprofessionnelle des parents de l'enfant

La catégorie socioprofessionnelle des parents de l'enfant explique la variation de la convergence par séquence. Cette liaison se décline dans le rapport intersubjectif. Dans une moindre mesure, la contribution de l'instituteur à la divergence y est également sensible.

Le tableau suivant indique les effectifs et les moyennes pour la variable 16 « CSP des parents de l'enfant ».

V16		CSP1 : ouvriers, employés		CSP 2 : autres	
		Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne
Convergence Séquence	V7	17	75.60	15	87.46
Convergence Instituteur ⇔ enfant	V9	17	67.91	15	80.67
Convergence Enfant ⇔ instituteur	V10	17	84.94	15	95.88
Contribution de l'instituteur à la convergence	V18	17	49.50	15	48.18
Contribution de l'instituteur à la divergence	V19	17	71.35	10	86.50

T 19 - Effectif et moyenne des variables interlocutoires pour V16

➤ *La convergence des séquences (V7).*

Les dyades conversationnelles composées d'enfants de milieu " ouvrier, employés " (75/17) sont moins convergentes que celles composées d'enfants d'autres milieux socioprofessionnels (87/15) (Mann-Whitney : $p < .00$).

➤ *L'instituteur dans son rapport intersubjectif à l'enfant (V9).*

L'instituteur est moins proche conversationnellement des enfants de milieu ouvrier (68/17) que des autres enfants (81/15) (Mann-Whitney : $p < .04$).

➤ *L'enfant dans son rapport intersubjectif à l'instituteur (V10).*

Réciproquement, les enfants de milieu ouvrier (85/17) se montrent moins convergents avec l'instituteur que les autres enfants (96/15) (Mann-Whitney : $p < .01$).

➤ *Contribution de l'instituteur à la divergence de la séquence (V19).*

Nos résultats expriment une tendance à la significativité (Mann-Whitney : $p < .09$). L'instituteur semble prendre une part plus importante à la divergence de la séquence lorsque l'enfant est issu de milieu ouvrier (86/10 contre 71/15 pour les autres enfants).

2.1.4. *L'âge de l'enfant*

L'âge de l'enfant et sa position par rapport à la langue française n'explique pas significativement les variations de la proximité socio-cognitive.

➤ *L'âge de l'enfant (V15 et V22).*

Les tests réalisés ne montrent pas de liaison significative quelle que soit la focale d'analyse ou le type de groupement opéré : par semestre pour V15 et par quadrimestre pour V22. Par ailleurs, une lecture comparée des moyennes (voir les deux tableaux suivants) ne nous autorise pas à avancer une tendance qui serait peut-être validée avec un échantillon plus grand. Nos deux variables, V22 et V15, laissent même apparaître des résultats contradictoires. Par exemple, pour V22 (découpage de l'échantillon en trois classes d'âge), les séquences (V7) paraissent plus convergentes lorsque l'enfant est jeune. Mais cet élément n'est pas confirmé

lorsque l'on répartit les enfants en deux classes d'âge (V15). L'analyse discursive nous permettra de revenir sur ce point.

V22		Groupe des plus jeunes		Age intermédiaire		Groupe des moins jeunes	
		Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne
Convergence Séquence	V7	6	85.23	10	84.92	16	77.28
Convergence Instituteur ⇨ enfant	V9	6	79.23	10	76.08	16	70.52
Convergence Enfant ⇨ instituteur	V10	6	92.68	10	94.53	16	86.31
Contribution de l'instituteur à la convergence	V18	6	47.83	10	48.70	16	49.40
Contribution de l'instituteur à la divergence	V19	5	73,42	7	84,85	15	74,51

T 20 - Moyennes et effectifs des variables interlocutoires pour V22

V15		Groupe des plus jeunes		Groupe des moins jeunes	
		Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne
Convergence Séquence	V7	9	80.90	23	81.26
Convergence Instituteur ⇨ enfant	V9	9	72.97	23	74.25
Convergence Enfant ⇨ instituteur	V10	9	90.75	23	89.80
Contribution de l'instituteur à la convergence	V18	9	47.24	23	49.53
Contribution de l'instituteur à la divergence	V19	8	75.01	19	77.78

T 21 - Moyennes et effectifs des variables interlocutoires pour V15

2.1.5. Interprétation des résultats

Les variables sexe et CSP différencient notre groupe classe.

➤ *Les garçons semblent plus proches de l'univers sociocognitif de l'instituteur que les filles. A l'inverse, celui-ci manifeste davantage de proximité avec les filles.*

Si cette variable différencie de cette manière notre groupe classe, nous faisons l'hypothèse que c'est en raison de la complexité et de l'intensité de la vie affective qui caractérise cet âge. Aussi, pour des raisons qui n'ont sans doute rien à voir avec la dimension purement cognitive des apprentissages, les garçons semblent réagir par identification à leur instituteur de sexe masculin. En tout cas et de manière un peu surprenante, ils apparaissent interlocutoirement plus proches de lui.

A l'inverse, celui-ci se montre plus proche du groupe fille et nous serions tenter d'y reconnaître l'organisation d'un mode relationnel plus proche de la relation d'objet chère à nos collègues cliniciens.

Faut-il en conclure pour autant que les interactions maître-élèves sont influencées par le sexe des élèves ? Notre étude clinique à l'échelle d'une classe ne saurait prétendre à une telle généralisation. Cependant, elle corrobore partiellement les conclusions d'études en psychologie sociale qui indiquent, généralement, une attention et une sollicitation différentielle des élèves en fonction du sexe, généralement à l'avantage des garçons. WINNYKAMEN et CARTRON (1995) rapportent par exemple une étude de FENNEMA et PETERSON. Ceux-ci, étudiant de manière longitudinale les interactions verbales en classe avec des élèves de 13 à 17 ans, concluent que les initiatives du maître sont plus nombreuses envers les garçons et réciproquement, des garçons envers le maître.

➤ *Par ailleurs, nos tests attestent d'une moindre proximité (instituteur, enfant) pour les séquences composées d'enfants issus de familles «ouvrières» (CSP 1).*

Celle-ci se mesure aux deux extrémités de l'interaction : l'enfant de CSP1 se sent moins proche du pédagogue et celui-ci manifeste moins de proximité interlocutoire avec les élèves de CSP1. Ce lien suspecté dans notre hypothèse conforte, à l'échelle de notre étude, l'existence d'une proximité liée à des expériences de type social ou culturel, intra ou extra-scolaire qui trouveraient ici une concrétisation conversationnelle. Autrement dit, enfant et pédagogue ne partagent pas

spontanément les mêmes usages de la conversation et les mêmes représentations des objets cognitifs discutés. Ils sont, à notre sens le résultat d'une expérience que la conversation permet de rapprocher, d'éloigner, en tout cas de confronter. Nos résultats montrent assez clairement que dans certaines séquences, les interlocuteurs sont davantage à la peine lorsque leur identité sociétale, vue du côté de la nomenclature proposée par l'INSEE, est différente.

Mais ceci peut paraître plus original sur deux points qui nous permettrons de conclure.

Premièrement, dès l'école maternelle, c'est-à-dire dès le plus jeune âge, l'enfant comme l'adulte se retrouvent enrôlés, sans le savoir, dans cette trop vieille pièce de théâtre où nous assistons un peu impuissant au déroulement d'un scénario usé. Les enfants issus de milieu populaire rencontrent sur le plan communicatif davantage de difficultés pour coopérer avec l'instituteur au sein de cet exercice didactique. Ces difficultés apparaissent dans les méthodes employées par les interlocuteurs pour fonder leur collaboration. Elles peuvent se trouver en lien, selon le mécanisme interactif décrit par BROSSARD (1981)³⁷, avec la participation orale des enfants dans les séquences pédagogique consacrées à l'acquisition du langage. Or, selon ZAZZO (1978) et FLORIN (1991), cette participation se retrouve corrélée avec l'adaptation des enfants au cours préparatoire. Si notre étude ne montre pas le lien entre la participation des enfants et la proximité socio-cognitive des interlocuteurs, elle indique comment de telles difficultés peuvent être construites. Sur quels éléments les différences entre l'enfant et l'adulte portent-elles? Une analyse portant cette fois sur les composants des actes de langage non satisfait nous permettra d'avancer quelques éléments de réponse.

Deuxièmement, l'instituteur et l'enfant prennent une part aussi active à ce résultat. Les interlocuteurs en présence s'apprécient mutuellement comme différents du point de vue des usages sociaux de la conversation et/ou des objets cognitifs échangés. Aussi, les enfants ne semblent pas les victimes d'un enseignant ayant malgré lui une pratique conversationnelle discriminatoire. Cet éclairage intersubjectif sur le rapport socio-cognitif en conversation nous semble interroger les tenants d'une vision causale linéaire de la construction des inégalités où l'institution scolaire via

³⁷ Voir chapitre 2

l'enseignant occuperait une place de choix. Une violence symbolique s'exerçant sein de l'école ne semble pas avoir comme véhicule unique la parole de l'enseignant mais émerge d'un processus de coopération langagière co-construit autant par le pédagogue et par l'enfant. La symétrie manifeste des positions de l'enfant et de l'enseignant doit nous conduire à comprendre les difficultés scolaires rencontrées par certains élèves comme l'expression d'un décalage d'ordre socio-cognitif affectant les représentations émergeant au cœur de l'interaction. En d'autres termes, ce premier résultat, à resituer à l'échelle d'une classe, contre-argumentant l'idée d'une articulation linéaire entre variables explicatives et variables expliquées, nous semble plaider au contraire en faveur de modèles causaux circulaires étudiant les inégalités en termes de co-construction sociale et non en terme de sur-détermination sociale.

En somme, ces premiers résultats confirment partiellement l'hypothèse selon laquelle la qualité de la coopération conversationnelle entre enfants et pédagogues dans cette classe semble liée à l'identité sociale des enfants. Afin de mieux comprendre quels types de problème enfants et enseignants rencontrent, nous abordons à présent l'analyse de la divergence socio-cognitive.

2.2. Les composantes de la divergence interlocutoire

L'analyse interlocutoire, à la différence modèle discursif nous permet d'affiner l'interprétation de la proximité socio-cognitive des interlocuteurs.

Lorsque survient une difficulté de communication entre l'enseignant et l'élève, elle est traduit dans le cadre de l'analyse interlocutoire de la manière suivante : l'acte réactif ne tient pas pour vrai l'acte initiatif. Cette invalidation ne porte pas toujours sur l'ensemble de l'acte mais peut affecter certains de ses composants.

La partie précédente nous a permis de montrer que certaines caractéristiques de l'identité sociale des enfants expliquent la variation de la proximité socio-cognitive dans différentes focales d'analyse. La nature du composant de l'acte de langage initiatif remis en cause par l'acte réactif peut-elle nous permettre de préciser davantage l'analyse de cette variation ? Existe-t-il des éléments saillants

parmi les composants invalidés ? Nos variables indépendantes expliquent-elles leur saillance éventuelle ? En nous référant aux différents cas d'invalidation définis dans le cadre méthodologique (voir partie 1 de ce chapitre), nous tenterons de répondre à ces interrogations.

Avant d'exposer nos résultats, indiquons de quelle manière nos variables seront identifiées.

Premier élément d'identification : lorsqu'un acte réactif ne satisfait pas un acte initiatif, la non-satisfaction peut porter sur le contenu propositionnel de l'acte ou sur les composantes de la force illocutoire. Second élément : cette non-satisfaction peut provenir de l'enfant ou de l'instituteur. Troisième élément : les résultats peuvent caractériser la séquence conversationnelle ou encore le rapport intersubjectif.

Ces trois types d'éléments permettent d'établir une distinction entre plusieurs variables :

➤ *Distinction en fonction du type de non-satisfaction de l'acte initiatif par l'acte réactif :*

- l'acte réactif met en échec l'acte initiatif par: V24,V29,V34 correspondent aux actes initiatifs non réussis.
- Le second locuteur manifeste une incompréhension du champ sémantique de l'énoncé initiatif : V25, V30 et V35.
- Les conditions de défektivité (conditions préparatoires ou les conditions de sincérité) de l'acte initiatif sont mises en cause par l'acte réactif : V26,V31,V36 .
- le contenu propositionnel de l'acte initiatif est non-satisfait : V27,V32,V37.
- l'acte réactif apparaît en « débrayage conversationnel » avec l'acte initiatif : V28, V33, V38.

➤ *Distinction en fonction de l'identité sociale conversationnelle :*

- V29,V30,V31,V32,V33 correspondent aux cas de non-satisfaction des énoncés de l'instituteur par l'enfant.
- V34,V35,V36,V37,V38 correspondent à ceux de l'enfant par l'instituteur.

➤ *Distinction en fonction la focale d'analyse :*

- V24,V25,V26,V27,V28 caractérisent les séquences.
- V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36,V37,V38, correspondent aux interlocuteurs.

Le tableau suivant présente une synthèse des variables étudiées en fonction de la focale d'analyse.

Variable		Echec	Champ sémantique	Défectuosité	Contenu propositionnel	Débrayage
Séquence		24	25	26	27	28
Rapport Intersubjectif	Enfant-instituteur	29	30	31	32	33
	Instituteur - enfant	34	35	36	37	38

T 22 - Identification des variables quantitatives étudiées en fonction de la focale d'analyse dans l'étude de la divergence interlocutoire

Rappelons à présent les variables indépendantes étudiées :

- V13 : le sexe de l'enfant
- V15 et V22 : l'âge de l'élève ramené au semestre (V15) ou au quadrimestre de naissance (V22)
- V16 : la catégorie socioprofessionnelle des parents de l'élève
- V17 : la langue maternelle de l'enfant : français langue étrangère (FLE) ou français langue maternelle (FLM).
- V40 : cette variable nous permettra d'identifier deux groupes de séquences en fonction de leur proximité par rapport à la proximité moyenne des séquences. Le groupe 1 renvoie à un score se situant en dessous de la moyenne ; les séquences du groupe 2 ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne.

Cette partie de l'exposé sera organisée de la manière suivante. Dans un premier temps, différents tableaux synthétisent les résultats obtenus dans les tests statistiques. Les liaisons significatives et non significatives font ensuite l'objet d'un cours exposé. Enfin, nous proposons une interprétation globale de ces liaisons.

2.2.1. Tableau récapitulatif des résultats

Le tableau suivant correspond aux résultats obtenus aux différents tests statistiques. Les moyennes des différents groupes sont rassemblées dans le second tableau. L'absence de certaines variables correspond tout simplement à un trop petit nombre ou à la carence totale d'indicateurs correspondant à la variable. Précisons enfin que V23 correspond à la divergence interlocutoire des séquences.

	p <	Sexe	Moyenne	Age	CSP	Langue	Age
		V13	V40	(semestre) V15	V16	V17	(Quadrimestre) V22
Séquence	Echec V24	0,84	0,17	0,35	0,53	0,24	0,23
	Champ sémantique V25	0,41	0,42	0,10	0,52	0,05	0,17
	Défectuosité V26	0,40	0,65	0,87	0,68	0,70	0,14
	Contenu propositionnel V27	0,12	0,36	0,77	0,47	0,80	0,09
	Débrayage V28	0,41	0,53	0,40	0,00	0,98	0,43
Enfant ⇨ instituteur	Contenu propositionnel V32	0,17	0,38	0,56	0,65	0,71	0,91
	Débrayage V33	0,20	0,72	0,53	0,00	0,59	0,20
Instituteur ⇨ enfant	Echec V34	0,95	0,28	0,10	0,31	0,29	0,09
	Défectuosité V36	0,56	0,63	0,83	0,60	0,73	0,13
	Contenu propositionnel V37	0,79	0,28	0,20	0,92	0,80	0,15

T 23 - Résultats aux tests non-paramétriques de Mann-Whitney (V13, V15, V16, V17, V40) et de Kruskal-Wallis (V22) pour l'étude de la divergence interlocutoire.

Moyenne		Sexe		Moyenne		Age (semestre)		CSP		Langue		Age (Quadrimestre)		
		V13		V40 ³⁸		V15		V16		V17		V22		
		filles	garçon	1	2	Plus jeunes	Moins jeunes	ouvrier	autre	FLE	FLM	Plus jeunes	Intermédiaire	Moins jeunes
Séquence	V24	28,38	35,99	40,35	23,54	42,58	27,79	34,64	28,89	42,57	26,38	47,22	43,99	18,69
	V25	11,45	2,67	7,16	7,50	0,00	10,20	6,74	8,00	0,00	11,17	0,00	2,00	13,41
	V26	10,08	27,77	17,79	18,96	18,51	18,32	20,17	16,33	19,24	17,92	5,55	13,33	26,33
	V27	24,19	10,44	21,23	14,26	13,88	19,26	18,02	17,44	18,93	17,13	15,27	5,33	26,44
	V28	14,13	14,22	17,62	10,73	21,29	11,39	24,32	2,67	16,21	13,10	15,27	12,00	15,12
Enfant ⇨ instituteur	V32	24,12	10,00	22,50	12,50	22,22	15,65	18,24	16,67	18,18	17,14	16,67	15,00	19,38
	V33	34,71	20,00	30,63	25,00	33,33	25,65	46,47	6,67	36,36	23,33	33,33	10,00	36,88
Instituteur ⇨ enfant	V34	38,73	41,11	47,91	31,78	61,11	31,52	47,06	31,67	50,76	34,12	66,67	51,66	22,40
	V36	18,98	30,00	24,86	23,44	22,22	24,90	27,31	20,56	23,49	24,49	8,33	15,00	15,00
	V37	14,41	11,11	16,36	9,37	5,56	15,73	11,48	14,44	16,65	10,88	8,33	3,34	20,52

T 24 - Divergence interlocutoire moyenne en pourcentage par modalité

2.2.2. Liaisons significatives³⁹

Deux variables expliquent de manière significative une variation des composants mise en cause par l'acte réactif.

➤ La C.S.P des parents de l'enfant

Les débrayages conversationnels⁴⁰ caractérisent les séquences composées d'enfants issus de milieu ouvrier ou employé (V28 - Mann-Whitney : $p < .00$). Cette différence est essentiellement portée par l'enfant (V33 - Mann-Whitney : $p < .00$). En effet, nous enregistrons seulement trois cas où l'énoncé de l'instituteur n'est pas ajusté à celui de l'enfant. Ces trois cas concernent également des enfants issus de milieu ouvrier.

³⁸ V40 décrit la situation du score de la dyade par rapport à la moyenne convergente des dyades conversationnelles. Le groupe 1 se situe en dessous de la moyenne ; le groupe 2 a des résultats supérieurs à la moyenne.

³⁹ Dont nous pouvons affirmer l'existence avec un risque d'erreur inférieur à 5%.

⁴⁰ Voir partie du chapitre 3.

➤ *La première langue de l'enfant :*

L'incompréhension du champ sémantique de l'acte initiatif concernent essentiellement les séquences conversationnelles composées d'enfants du groupe FLM (V25-Mann-Whitney : $p < .05$). Cependant, ce résultat se basant sur assez peu de données, il serait nécessaire de le confirmer pour assurer sa fiabilité.

2.2.3. *Liaisons non significatives*

Malgré leur absence de signification statistique, les liaisons concernant le sexe, la situation du score de la séquence et l'âge de l'enfant appellent un court commentaire car elles nous renseignent sur d'éventuelles pistes de recherche.

➤ *Le sexe de l'enfant :*

La remise en cause du contenu propositionnel de l'acte de langage initiatif semble caractériser plutôt les séquences composées de filles (24,2/17)⁴¹ que celles composées de garçons (10,5/15) (V 27- Mann-Whitney : $p < .12$). Cette caractéristique paraît être due aux enfants plus qu'à l'instituteur (V32 - Mann-Whitney : $p < .17$).

➤ *Le score de la séquence par rapport à la moyenne des séquences :*

Aucune des composantes de l'acte de langage initiatif ne semble liée plus particulièrement à cette variable indépendante. Autrement dit, nous ne pouvons affirmer que l'importance de la divergence interlocutoire repose sur un facteur statistiquement validé de la divergence interlocutoire. Notons toutefois que la différence entre les deux groupes de séquences s'opère par ordre d'importance sur les conditions de réussite de l'acte initiatif (V34), sur le contenu propositionnel (V37) et, enfin, sur le débrayage conversationnel (V33) d'actes proférés par l'enfant.

➤ *L'âge de l'enfant ⁴²:*

Pour les séquences composées des enfants les plus jeunes, l'échec de l'acte initiatif semble être un élément dominant dans les causes de non-satisfaction de l'acte initiatif par l'instituteur (V25 -Mann-Whitney : $p < .10$ pour V15) et (V25 - Mann-

⁴¹ Notation (moyenne/effectif) : Moyenne de 24,2 pour un effectif de 17 filles.

Whitney : $p < .17$ pour V22). Ce sont surtout les actes des enfants qui échouent (V34 - Mann-Whitney : $p < .10$ pour V15) et (V34 - Mann-Whitney : $p < .09$ pour V22). Malgré un seuil de significativité non atteint pour V15 ou V22, il nous a semblé intéressant de souligner l'élément suivant. La proportion des actes initiatifs non-réussis diminue en fonction de l'âge de l'enfant. Autrement dit, plus l'enfant grandit et renforce son expérience de la conversation, plus il semble que son énoncé soit compris par l'instituteur.

La figure suivante nous permet de considérer de manière comparée la variation de V34 (échec de l'acte initiatif de l'enfant) en fonction de l'âge (regroupement opéré par semestre pour V15 ou par quadrimestre pour V22).

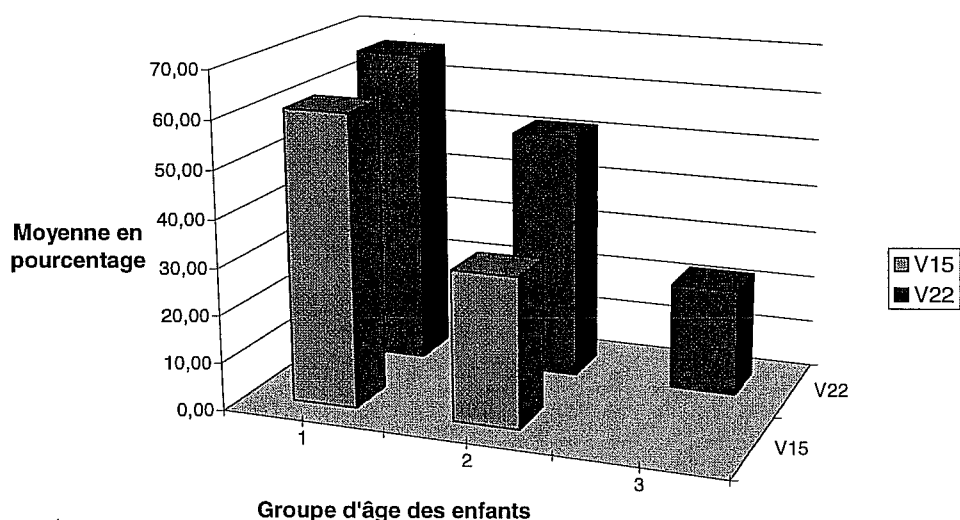


Figure 5. Proportion des actes initiatifs non réussis en fonction de l'âge de l'enfant parmi les cas de divergence interlocutoire.

➤ *La position linguistique initiale de l'enfant : FLE ou FLM.(V17)*

Concernant la variable 17, le profil interlocutoire des enfants révèle les différences suivantes. Respectivement et par ordre d'importance, les enfants du groupe FLE sont davantage remis en cause par l'instituteur sur les conditions de réussite (V34 : 50,7/11 contre 34,1/17). De plus, les cas de débrayage conversationnel initiés par l'enfant sont plus nombreux (V33 : 36,4/11 contre 23,3/17).

⁴² Du fait de la taille réduite de notre échantillon, nous retiendrons pour l'interprétation les éléments convergents dans les deux variables concernant l'âge : c'est-à-dire V22 et V15.

2.2.4. Interprétation des résultats

Dans un premier temps, nous nous attacherons à qualifier les profils interlocutoires en fonction de la focale d'analyse. Puis, nous interpréterons les liaisons entre les variables.

Le poids des composantes des énoncés initiatifs mises en cause par l'acte réactif peut s'objectiver à l'aide du tableau suivant. Il permet d'identifier le profil interlocutoire divergent des séquences ou des interlocuteurs. Pour construire cette carte d'identité de la divergence interlocutoire, nous avons classé par ordre décroissant selon leur poids moyen relatif les cinq composantes principales et ce, en fonction de la focale d'analyse.

Classement décroissant	Séquence		Rapport intersubjectif Enfant sur les énoncés de l'instituteur		Rapport intersubjectif Instituteur sur les énoncés de l'enfant	
	composante	moyenne ⁴³	composante	moyenne	composante	moyenne
1	conditions de réussite	31,9	Débrayage conversationnel	27,8	conditions de réussite	39,8
2	conditions préparatoires	18,4	contenu propositionnel	17,5	conditions préparatoires	24,1
3	contenu propositionnel	17,7	Incompréhension du champ sémantique	4,7	contenu propositionnel	12,9
4	Débrayage conversationnel	14,2	autres	0	incompréhension du champ sémantique	4,2
5	Incompréhension du champ sémantique	7,3			Débrayage conversationnel	3,3

T 25 - Profil interlocutoire divergent en fonction de la focale d'analyse

Ce classement sommaire permet d'identifier plus clairement les difficultés de communication qui se posent généralement aux interlocuteurs en fonction de leur identité conversationnelle et sociale.

En premier lieu, le poids des composantes varie très sensiblement en fonction de la focale d'analyse du point de vue de l'interlocuteur. Enfants et instituteurs ne rencontrent pas les mêmes difficultés de communication. En effet, si les conditions

de réussite et les conditions préparatoires constituent les composantes dominantes non-satisfaites pour les séquences et pour l'instituteur dans son rapport intersubjectif à l'enfant, le débrayage conversationnel domine assez nettement les cas de non-satisfaction des énoncés de l'instituteur par l'enfant. En somme, en fonction de la focale d'analyse, les difficultés, appréhendées du point de vue des interlocuteurs ne sont pas les mêmes. Dans les séquences ou vue du côté de l'instituteur dominant par ordre d'importance les problèmes liés à la compréhension des énoncés, au respect des règles conversationnelles et enfin au partage des objets cognitifs. Chez l'enfant dominant des difficultés liées au maintien de la cohérence thématique puis à celui du partage des objets cognitifs. Cependant, pour l'instituteur ou l'enfant, lorsque des difficultés de communication apparaissent, elles semblent porter davantage sur la reconnaissance de l'intention du locuteur que sur le contenu propositionnel de l'énoncé.

Deuxièmement, *les focales « séquence » et « rapport intersubjectif enseignant-enfant » ont un profil interlocutoire ressemblant.* Cet élément traduit le poids de la contribution de l'instituteur dans la divergence socio-cognitive des séquences. En outre, l'identité relative entre les deux focales d'analyse n'est finalement que la traduction interlocutoire de la dissymétrie générale de l'interaction. Chargé d'animer une prise de parole dans des conditions difficiles, l'instituteur autorise ou interdit, valide ou invalide l'énoncé de l'enfant. Il est donc amené à se montrer plus évaluatif de la parole de son interlocuteur que celui-ci ne l'est à son égard. Conséquemment, la teneur du résultat apprécié au niveau de la séquence s'en trouve affecté.

Enfin, *le profil Interlocutoire divergent de l'instituteur décrit en quelque sorte son interprétation de son rôle pédagogique.* Il s'agit d'amener en premier lieu l'enfant à s'exprimer clairement devant un groupe et à respecter des règles dans la prise de parole. Pour y parvenir, l'enseignant s'attribue et exerce un droit de supervision pédagogique sur les énoncés des enfants en invalidant leur prise de parole si nécessaire.

Comment interpréter les liaisons entre les composantes des actes de langage et nos variables indépendantes caractérisant le groupe-classe ?

⁴³ Il s'agit de la part moyenne correspondante à une composante. Notons que certaines dyades ou individus ne comptabilisent aucun indice interlocutoire divergent. C'est pourquoi le total des moyennes par focale ne peut être égal à 100.

En premier lieu, interrogeons-nous sur *les débrayages conversationnels*. Ils caractérisent de manière significative les énoncés des enfants issus de familles populaires. Ces enfants sont également identifiés comme étant moins proches de l'instituteur et réciproquement (voir partie précédente). Leur profil interlocutoire divergent montre également l'importance des conditions de réussite (V34 : 47,06/17 contre 31,67/15) et, dans une moindre mesure, des conditions préparatoires (V36 : 27,31/17 contre 20,56/15) dans les composantes mises en cause par l'énoncé de l'instituteur.

Nos résultats peuvent être lus à la lumière de ceux de FLORIN (1991). Dans les séances de langage, l'auteur met en évidence une difficulté accrue, pour les enfants évalués comme «faibles parleurs⁴⁴», à produire des énoncés reliés au thème conversationnel. Bien que le degré de participation des enfants ne soit pas étudié dans notre recherche, notons que le même type de difficulté apparaît mesuré à l'aide de méthodologies de recherche différentes. Le lien avec l'origine sociale se révèle cependant moins évident dans l'étude longitudinale menée par FLORIN. L'auteur conclut toutefois : « si le milieu social détermine en partie le niveau de réussite scolaire, et d'ailleurs assez tardivement, c'est essentiellement par ses effets sur le langage » (Ibidem, 1991 : 201).

Deuxièmement, *l'échec de l'acte initiatif se présente comme une véritable clef de voûte de la divergence illocutoire* en affectant notamment les énoncés des enfants les plus jeunes et ceux du groupe FLE. Cette concordance entre ces deux groupes d'enfants ne se limite pas aux conditions de réussite de l'acte de l'élève. Le tableau précédent indique une place équivalente pour les cas de débrayage conversationnel et pour ceux où le contenu propositionnel est remis en cause par l'énoncé réactif. Aussi pourrait-on voir entre ces deux groupes une problématique partagée. En effet, d'une certaine manière, les enfants les plus jeunes sont également, faute d'expérience, les plus «étrangers» au mode si particuliers de la conversation didactique. Les enfants issus de l'immigration sont également, faute d'une certaine pratique de la langue de l'école, un peu «jeunes» dans cet exercice. Il n'est donc pas tout à fait anormal que leur profil interlocutoire divergent traduise une sorte d'inexpérience de la situation de communication.

⁴⁴ C'est-à-dire participant peu aux séances de langage.

Troisièmement, *filles et garçons ne paraissent pas significativement différents du point de vue du poids des composantes de la divergence illocutoire*. Cependant, une lecture comparée des moyennes laisse apparaître des profils légèrement différents (voir le tableau suivant). Si la proportion d'énoncés non réussis est comparable, les autres composantes n'occupent pas une place identique dans le profil interlocutoire. Les garçons sont davantage remis en cause sur les règles de participation au jeu conversationnel.

Groupe	Filles			garçons		
	Classement décroissant	Composante	relation intersubjective	moyenne	Composante	relation intersubjective
1	conditions de réussite	instituteur/ élève	38,7	conditions de réussite	instituteur/ élève	41,1
2	débrayage	élève/ instituteur	34,7	conditions préparatoires	instituteur/ élève	30
3	contenu propositionnel	élève/ instituteur	24,1	débrayage	élève/ instituteur	20
4	conditions préparatoires	instituteur/ élève	18,9	contenu propositionnel	élève/ instituteur	11,1

T 26 - Profil interlocutoire divergent en fonction du sexe de l'enfant

Enfin, *les difficultés de communication ne sont pas identifiables par la saillance particulière d'une des composantes de la divergence interlocutoire lorsque nous considérons uniquement la score de proximité des séquences*. En effet, les deux groupes, situés par rapport à la proximité moyenne des séquences (V40), ne se différencient pas significativement (voir le tableau indiquant la divergence moyenne par modalité). Autrement dit, les difficultés de communication prennent un visage multiforme. Les différences entre les moyennes des séquences du groupe 1 sont effectivement supérieures à celles du groupe 2 mais sans contraste évident. Toutefois, le poids des actes non réussis semble peser lourd dans la distinction entre les deux groupes. Viennent ensuite le contenu propositionnel et le débrayage conversationnel. Aussi, les séquences les moins proches correspondent en premier lieu à des enfants qui parviennent difficilement à se faire comprendre de l'instituteur.

En guise de conclusion, nous proposons de rassembler les principaux enseignements de l'analyse de la divergence interlocutoire. Plusieurs points précisent utilement les résultats de la première partie :

- enfants et instituteurs ne rencontrent pas les mêmes difficultés de communication. L'analyse du rapport intersubjectif s'avère donc fort utile.
- Les profils interlocutoires divergents qualifiant la séquence et celui de l'instituteur dans son rapport intersubjectif aux élèves montrent des points de ressemblance. Ils traduisent d'une part, le poids de la contribution de l'instituteur sur l'interaction et, d'autre part, son rôle pédagogique.
- les débrayages conversationnels caractérisent de manière significative les énoncés des enfants issus de familles populaires.
- l'échec de l'acte initiatif se présente comme une véritable clef de voûte de la divergence illocutoire des séquences. Il affecte notamment les énoncés des enfants les plus jeunes et ceux du groupe FLE.
- filles et garçons ne paraissent pas significativement différents du point de vue du poids des composantes de la divergence illocutoire.
- les difficultés de communication ne sont pas identifiables par la saillance particulière d'une des composantes de la divergence interlocutoire.

Les conclusions issues de l'analyse interlocutoire sont-elles validées par les résultats du modèle d'analyse discursif ? Le développement suivant permet d'avancer quelques éléments de réponse.

2.3. La proximité cognitive dans le modèle d'analyse discursif

Comme pour l'analyse de la proximité socio-cognitive, trois temps nous permettront d'entrer progressivement dans l'exploitation des données brutes issues de l'analyse discursive des séquences de notre échantillon. Un tableau récapitulatif des résultats aux tests statistiques indiquera les liaisons entre les variables. Les liaisons

significatives seront commentées. Un troisième temps nous permettra d'évoquer un certain nombre de liaisons non significatives. Enfin, nous proposerons une interprétation de ces liaisons.

2.3.1. Tableau récapitulatif des résultats

Le tableau suivant indique l'intensité des liaisons statistiques pour les tests non-paramétriques. Concernant V22, comme pour les variables interlocutoires, nous présentons également les résultats d'un second test, identifié par V22₍₂₎, réalisé en éliminant la modalité identifiant les enfants les plus jeunes.

Les liaisons statistiquement significatives apparaissent ci-dessous en caractère gras, les liaisons non significatives commentées sont soulignées.

p <		Sexe (V13)	Age (Semestre) (V15)	CSP (V16)	Langue (V17)	Age (Quadrimestre)	
						V22	V22 ₍₂₎
Séquence V8		0,42	0,29	0,40	0,24	0,22	0,13
Rapport intersubjectif	Enfant ⇨ Instituteur V11	0,53	0,46	<u>0,95</u>	0,38	<u>0,64</u>	0,44
	Instituteur ⇨ Enfant V12	0,29	0,03	0,26	0,15	0,04	<u>0,07</u>
Contribution de l'instituteur à la convergence V20		0,15	<u>0,88</u>	0,87	0,60	0,89	0,64
Contribution de l'instituteur à la divergence V21		0,83	<u>0,14</u>	0,34	0,02	<u>0,44</u>	0,63

T 27 - Résultats aux tests non-paramétriques de Mann-Whitney (V13,V15,V16,V17,V22₍₂₎) et de Kruskal-Wallis (V22) pour le modèle discursif

2.3.2. L'âge et la première langue de l'enfant

L'âge de l'enfant et sa position (FLM ou FLE) par rapport à la langue française expliquent la variation de la proximité cognitive dans deux focales d'analyse. D'une

part, la convergence cognitive apparaît sensible à la représentation que se forge l'instituteur des difficultés de l'enfant. D'autre part, la contribution de l'instituteur à la divergence de la séquence semble sensible à l'identité linguistique de l'enfant (français langue maternelle ou français langue étrangère).

➤ *L'âge de l'enfant (V15 et V22) avec la convergence cognitive de l'instituteur dans son rapport intersubjectif à l'enfant (V12).*

L'instituteur se montre plus convergent avec les enfants les plus jeunes (91/9 contre 74/23). L'effectif des enfants pour V22 étant particulièrement petit, nous retiendrons uniquement le résultat des tests non-paramétriques pour V15 (Mann-Whitney : $p < .03$) et V22₍₃₎ (Kruskal-Wallis : $p < .04$). Pour cette dernière variable, de manière à voir si ce résultat se confirme, nous avons réalisé un test statistique en éliminant la classe des enfants les moins nombreux ; le test n'est plus significatif mais nous observons une tendance (Mann-Whitney : $p < .08$) pour V22₍₂₎. Aussi, l'instituteur apparaît plus proche et plus conciliant avec les enfants les plus jeunes.

V15		Groupe des plus jeunes		Groupe des moins jeunes	
		Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne
Convergence Séquence	V8	9	84.17	23	75.70
Convergence Enfant ⇨ instituteur	V11	5	50.00	12	68.74
Convergence Instituteur ⇨ enfant	V12	9	91.93	23	74.87
Contribution de l'instituteur à la convergence	V20	9	90.07	23	89.43
Contribution de l'instituteur à la divergence	V21	5	50.00	16	82.29

T 28 - Moyennes et effectifs des variables discursives pour V15

V22	Groupe des plus jeunes		Age Intermédiaire		Groupe des moins jeunes	
	Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne
Convergence Séquence V8	6	85.15	10	83.24	16	72.22
Convergence Enfant \Rightarrow instituteur V11	3	50	4	75	10	62.49
Convergence Instituteur \Rightarrow enfant V12	6	92.06	10	85.83	16	71.18
Contribution de l'instituteur à la convergence V20	6	89.28	10	92.47	16	87.85
Contribution de l'instituteur à la divergence V21	3	50	5	80	13	78

T 29 - Moyenne et effectifs des variables discursives pour V 22

➤ *L'identité linguistique de l'enfant (V17) avec la contribution de l'instituteur à la divergence de la séquence (V21).*

L'instituteur prend une part moins importante à la divergence totale de la séquence lorsque l'enfant appartient au groupe FLE⁴⁵ (Mann-Whitney : $p < .02$). Les résultats des autres focales d'analyse nous semblent éclairer ce résultat.

D'une part, si l'instituteur contribue moins à la divergence de la séquence, celle-ci (V8) n'apparaît pas pour autant plus convergente (Mann-Whitney: $p < .24$). Cependant, notons une moyenne convergente à l'avantage des enfants du groupe FLE (83/11), contre (75/21) pour le groupe FLM.

D'autre part, faire l'hypothèse d'une liaison entre la première langue de l'enfant (V17) et une variation de la contribution du pédagogue à la convergence de la séquence (V20) serait un pari pour le moins risqué (Mann-Whitney : $p < .60$).

Aussi, la contribution de l'instituteur à la convergence de la séquence ne semble pas sensible à l'identité linguistique des enfants. Nous faisons l'hypothèse qu'un équilibre différent se réalise entre l'instituteur et l'enfant en fonction de l'origine linguistique de l'enfant. Celui-ci se traduit non pas par un gain de proximité significatif à la focale séquence, mais peut-être par un instituteur conversationnellement plus conciliant avec les enfants du groupe FLE. Une lecture comparée des moyennes discursives (notamment des variables intersubjectives V11

et V12) indique que ces enfants montrent un profil opposé par rapport celui à l'instituteur : ils paraissent moins convergents (54/8) avec lui que ceux du groupe FLM (71/9). L'effectif réduit pour cette variable indique que les indices discursifs convergents de l'enfant à l'égard de l'instituteur sont plutôt rares. Ceci nous semble conforme au rôle conversationnel des interactants : l'instituteur évalue davantage la parole de l'enfant.

Le tableau suivant précise les effectifs et les moyennes pour la variable « 1^{ère} langue de l'enfant ».

V17	FLE		FLM	
	N	moyenne	N	moyenne
Convergence Séquence V8	11	83.51	21	75.24
Convergence Enfant → instituteur V11	8	54.16	9	71.28
Convergence Instituteur → enfant V12	11	86.94	21	75.86
Contribution de l'instituteur à la convergence V20	11	89.82	21	89.50
Contribution de l'instituteur à la divergence V21	7	50.00	14	86.90

T 30 - Effectif et moyenne des variables discursives pour V17

2.3.3. Analyse des liaisons non significatives

A la différence des conclusions avancées à partir du modèle interlocutoire, les variables « CSP » et « sexe de l'enfant » n'expliquent plus la variation de la proximité cognitive. Cependant, une analyse des moyennes révèle une tendance identique.

➤ La CSP de l'enfant (V16).

L'analyse des moyennes des variables discursives concernant V16 (CSP) confirme les résultats obtenus avec les variables interlocutoires : lorsque les enfants appartiennent au groupe CSP 1 (employés, ouvriers), les séquences et le rapport intersubjectif montrent en général moins de convergence entre les interlocuteurs.

⁴⁵ FLE (enfants initialement non francophones) ; FLM (enfants uniquement francophones).

V16		CSP1 : ouvriers, employés		CSP2 : autres	
		N	moyenne	N	moyenne
Convergence Séquence	V8	17	75.13	15	81.44
Convergence Enfant \Rightarrow instituteur	V11	9	61.11	8	65.61
Convergence Instituteur \Rightarrow enfant	V12	17	76.21	15	83.59
Contribution de l'instituteur à la convergence	V20	17	89.63	15	89.58
Contribution de l'instituteur à la divergence	V21	14	78.57	7	66.67

T 31 - Effectif et moyenne des variables discursives pour V16

En outre, si l'instituteur paraît moins convergent (V12) avec les enfants du groupe 1, il semble que sa contribution plus importante à la divergence discursive de la séquence (V21) en soit peut-être la cause. En effet, nous ne pouvons pas imputer cette variation à d'autres facteurs car la moyenne de sa contribution à la convergence cognitive est quasiment identique pour les deux groupes.

➤ *Le sexe de l'enfant (V13).*

Comme pour les variables interlocutoires, les garçons réalisent des scores discursifs plus convergents avec l'instituteur. Mais, pour les variables discursives, la réciproque est vraie également. Le tableau ci dessous résume ces observations.

V13		filles		garçons	
		effectif	moyenne	effectif	moyenne
Convergence Séquence	V8	17	75.43	15	81.10
Convergence Enfant \Rightarrow instituteur	V11	8	57.28	9	68.51
Convergence Instituteur \Rightarrow enfant	V12	17	76.02	15	83.81
Contribution de l'instituteur à la convergence	V20	17	93.27	15	85.46
Contribution de l'instituteur à la divergence	V21	11	77.27	10	71.67

T 32 - Effectif et moyenne des variables discursives pour V13

2.3.4. Interprétation des résultats

Deux éléments caractérisent les variables discursives : le poids de l'instituteur dans les résultats et l'attitude différenciée de celui-ci en fonction des difficultés de l'enfant.

- *L'instituteur se montre plus conciliant lorsque l'enfant est jeune ou issu de l'immigration.*

Les résultats nous paraissent aller dans la même direction concernant l'âge et la nature de la 1^{ère} langue de l'enfant. Aussi, nous formulerons une hypothèse qui tente d'articuler ces deux liaisons. En effet, l'instituteur agit interlocutoirement comme s'il s'adaptait à la hauteur présumée des difficultés de l'enfant. Lorsqu'il interagit conversationnellement avec un enfant dont l'expérience interactive est visiblement plus faible, il s'adapte à celui-ci en facilitant sa participation à un exercice apprécié comme plus difficile au regard de sa compétence. En somme, notre hypothèse est ici celle d'une « prime de convergence » délivrée de manière différentielle par l'instituteur à l'enfant en fonction de l'appréciation de sa compétence: plus l'enfant est jugé en difficulté, plus, l'instituteur adapte ses interventions en étant moins exigeant. Ce point rejoint donc sur le fond celui de FLORIN. « Le langage de l'adulte évolue avec celui de l'enfant : c'est l'enfant qui règle l'évolution du langage de son partenaire, à partir de ses progrès en compréhension, de ses capacités d'initiative dans la conversation » (Ibidem, 1995 : 108). Pédagogue et enfant collaborent donc dans le fondement d'une action pédagogique adaptée à la zone proximale de développement de l'enfant et servant les objectifs de l'enseignant.

- *L'instituteur prend une part très importante au résultat de la séquence.*

Elle s'établit à 89% pour la convergence et à 74,6% pour la divergence. Ceci surprend peu dans une interaction marquée par une dissymétrie dominante : l'adulte qualifie la parole de l'enfant en permanence : il autorise, valorise, ratifie, valide ou au contraire, interdit, rectifie, réfute. Cette prise de rôle se décline dans la quantité et la qualité des indices discursifs. Le pédagogue, en référence aux textes officiels d'orientation pédagogiques officiels, donne à l'autre une représentation claire et explicite, ostensible de l'interprétation de sa parole. Pour cela, il marque son degré d'accord avec l'énoncé précédent de manière plus visible et plus ostensible

que dans une conversation ordinaire et ce, tant sur le plan des objets de connaissance que sur les usages de la conversation. De cette manière, il familiarise progressivement l'enfant avec la conversation scolaire, l'invitant ainsi à adhérer à l'habitus de l'élève.

Cette évaluation de la parole de l'enfant apparaît différemment dans le modèle d'analyse interlocutoire. Si le pédagogue est à l'origine de 77% des indices divergents, il fait jeu égal avec l'enfant en ce qui concerne la convergence (48,9% contre 51,1% pour l'enfant). Ceci tient à la sensibilité différente de nos modèles d'analyse. Le modèle interlocutoire permet d'identifier, à travers les notions de degré de satisfaction et de satisfaction par défaut⁴⁶, la dimension implicite de l'évaluation rétroactive des énoncés, laissant apparaître un pédagogue plus divergent que son partenaire conformément à son rôle institutionnel mais aussi convergent, nous rappelant au détour, pour déséquilibrée qu'il soit, l'interaction en séance de langage à l'école est avant tout assise sur un processus de collaboration sociale.

En somme, le modèle d'analyse discursif nous révèle un instituteur soucieux des difficultés rencontrées par les élèves les moins expérimentés. Il s'adapte aux compétences de l'enfant en se montrant moins exigeant sur le plan de la coopération avec son partenaire. En outre, dans le modèle discursif, le caractère dissymétrique des contributions conversationnelles apparaît plus nettement. L'enseignant, proposant séquentiellement un feed-back évaluatif à l'enfant, donne une couleur pédagogique soutenue à sa contribution, donnant à l'élève l'occasion d'adhérer davantage à la communauté linguistique scolaire.

Considérant l'absence de travaux se référant au modèle discursif, nous avons souhaité approfondir les liens entre les variables à l'intérieur d'un même modèle et entre les deux modèles d'analyse. La dernière partie de ce chapitre nous permet d'apprécier cette mise en perspective.

⁴⁶ Voir chapitre 1 pour un exposé sur ces deux notions.

2.4. Convergence interne et externe des modèles d'analyse interlocutoire et discursif

Quelle qualité de cohérence interne nos deux modèles présentent-ils ? Existe-t-il une liaison entre les variables interlocutoires et discursives ? Si oui, quelle en est sa nature, son intensité ? Voici les interrogations majeures que nous souhaitons traiter dans cette partie de l'exposé. Pour y répondre, grâce à un test de régression linéaire, nous analyserons la liaison éventuelle entre :

- les variables au sein d'un même modèle
- les variables des modèles discursif et interlocutoire.

Rappelons succinctement la nature des variables à l'aide du tableau présenté au début de l'exposé.

Focale d'analyse		Séquence	Contribution des interlocuteurs		Rapport intersubjectif	
			Convergence	Divergence	Enfant - Instituteur	Instituteur-Enfant
Modèle	<i>Interlocutoire</i>	7	18	19	10	9
	<i>Discursif</i>	8	20	21	11	12

T 33 - Variables étudiées en fonction du modèle et de la focale d'analyse (rappel)

Après la présentation des résultats sous une forme synthétique, nous analyserons dans un second temps la cohérence interne de chaque modèle d'analyse. Enfin, nous commenterons leur convergence et les limites de celle-ci.

2.4.1. Tableau récapitulatif des résultats

Dans le tableau suivant, le coefficient de corrélation, noté **r**, figure en caractère gras. Sa validité, notée **p**, est appréciée en comparant la valeur calculée de F avec sa valeur théorique dans la table de SNEDECOR. Cette comparaison nous permet d'objectiver le risque pris à considérer la corrélation comme fiable. Le seuil généralement admis est de 5%. En dessous de ce seuil (cases grises), nous acceptons la validité de **r**. Au dessus de ce seuil (cases blanches), l'ajustement

linéaire étant de qualité insuffisante⁴⁷ (risque d'erreur supérieur à 5%), il est noté NS (non significatif) et ne sera pas commenté. Lorsque le risque d'erreur est voisin du seuil, nous indiquons sa valeur dans le tableau.

Modèle Focale Modallité	r	V8	V9	V10	V18	V19	V11	V12	V20	V21 ⁴⁸
Interlocutoire Séquence Convergence	V7 F calculé p	0,35 4,25 < .05	0,83 64,32 < .05	0,64 21,28 < .05	0,09 0,22 NS	0,28 2,11 NS	0,27 1,20 NS	0,26 2,11 NS	0,04 0,04 NS	0,14 0,36 NS
Discursif Séquence Convergence	V8 F calculé p		0,24 1,80 NS	0,33 3,55 0,07	-0,18 1,06 NS	0,18 0,81 NS	0,69 13,48 < .05	0,76 39,95 < .05	0,00 0,00 NS	0,07 0,10 NS
Interlocutoire Intersubjectif instituteur ↔ Enfant Convergence	V9 F calculé p			0,11 0,37 NS	0,46 7,83 < .05	-0,41 5,12 < .05	-0,10 0,13 NS	0,30 2,88 0,10	0,12 0,44 NS	-0,19 0,72 NS
Interlocutoire Intersubjectif Enfant ↔ Instituteur Convergence	V10 F calculé p				-0,44 7,01 < .05	0,78 38,44 < .05	0,47 4,17 0,06	0,08 0,20 NS	-0,11 0,37 NS	0,39 3,38 0,08
Interlocutoire Contribution instituteur Convergence	V18 F calculé p					-0,43 5,57 < .05	-0,64 10,24 < .05	0,09 0,24 NS	0,29 2,84 0,10	-0,49 5,99 < .05
Interlocutoire Contribution Instituteur Divergence	V19 F calculé p						0,36 1,97 NS	0,02 0,01 NS	-0,08 0,14 NS	0,26 1,19 NS
Discursif Intersubjectif Enfant ↔ Instituteur Convergence	V11 F calculé p							-0,13 0,23 NS	-0,53 5,81 < .05	0,95 93,04 < .05
Discursif Intersubjectif Instituteur ↔ Enfant Convergence	V12 F calculé p								0,16 0,74 NS	-0,61 11,46 < .05
Discursif Contribution Instituteur Convergence	V20 F calculé p									-0,11 0,23 NS

T 34 - Corrélations entre les variables quantitatives interlocutoires et discursives

⁴⁷ Notamment à cause d'un échantillon trop petit

⁴⁸ V21 : Modèle discursif ; focale « contribution de l'instituteur à la divergence de la séquence ».

2.4.2. Modèle interlocutoire

Les liaisons expriment dans une certaine mesure l'architecture interne de notre modèle d'analyse.

➤ *Corrélation V7-V9 ($r=0,83$) et V7-V11 ($r=0,65$)*

La liaison positive entre la proximité de la séquence (V7) et les variables traduisant le rapport intersubjectif (V9 et V11) s'explique notamment par la construction de V7. En effet, cette variable est en partie structurellement liée aux données du rapport intersubjectif dont elle se constitue. Remarquons la liaison plus importante de V7 avec V9 indiquant la contribution plus importante de l'instituteur. La dissymétrie généralement constatée des contributions enseignant-élève dans les interactions tutorielles trouve ici une preuve supplémentaire.

➤ *Corrélation V9-V18 ($r=0,45$)*

Lorsque l'instituteur se montre plus convergent avec l'enfant, le poids de sa contribution à la convergence de la séquence augmente. La nature partielle de cette liaison semble cohérente. En effet, il ne s'agit pas du seul facteur susceptible d'influencer la hauteur et la nature de la contribution de l'instituteur. L'élève par un jeu de vases communicant peut également influencer notablement ce résultat.

➤ *Corrélation V10-V19 ($r=0,77$) et V10-V18 ($r=-0,43$)*

Lorsque l'enfant montre davantage de convergence avec l'instituteur (V10), la contribution de l'instituteur à la divergence de la séquence augmente (V19). Ce lien positif n'est surprenant qu'en apparence. En effet, en réalité, il exprime une complémentarité structurelle : convergence et divergence sont les deux modalités d'une même variable (la proximité socio-cognitive). Aussi, si nous enregistrons pour l'enfant plus d'indices convergents (et donc moins d'indices divergents), alors sa contribution à la convergence de la séquence augmente et dans un même mouvement, diminue celle de l'instituteur. Conséquemment, elle contribue davantage à la divergence de la séquence.

Ceci est confirmé par la liaison négative entre la convergence intersubjective de l'enfant (V10) avec la contribution de l'instituteur à la convergence de la séquence (V18).

➤ *Corrélation V9-V19 ($r = -0,41$) et V18-V19 ($r = -0,43$)*

Ces deux liaisons négatives expriment le même lien : lorsque l'instituteur se montre plus convergent avec l'enfant (V9), ses indices divergents se font mécaniquement plus rares. Simultanément, sa contribution à la convergence la séquence augmente et peut diminuer celle apportée à la divergence de la séquence (V19).

Ces sept liaisons expriment donc dans une certaine mesure la cohérence interne du modèle d'analyse interlocutoire. En effet, elles traduisent des liens attendus, logiquement explicables compte tenu de l'emboîtement des données construites à partir du rapport intersubjectif. En outre, certaines liaisons indiquent le poids de la contribution de l'instituteur dans les résultats caractérisant la focale séquence.

Examinons à présent la cohérence interne du modèle d'analyse discursif.

2.4.3. *Modèle discursif*

Les liaisons entre les variables s'opèrent de manière identique dans le modèle discursif et dans le modèle interlocutoire. Nos résultats expriment dans une certaine mesure une sorte d'équivalence discursive des liens commentés jusqu'à présent.

➤ *Corrélations V8-V11 ($r = 0,68$) et V8-V12 ($r = 0,75$)*

La liaison de la convergence de la séquence (V8) est plus forte avec l'instituteur (V12) qu'avec l'enfant (V11). Elle exprime le caractère dissymétrique de l'interaction.

➤ *Corrélations V20-V11 ($r = -0,52$) et V11-V21 ($r = 0,94$)*

Lorsque l'enfant se montre plus convergent sur le plan cognitif (V11), la contribution de l'instituteur à la convergence de la séquence diminue (V20). Il s'agit de l'équivalent discursif de la liaison V10-V18 ($r = -0,43$ pour rappel) examinée précédemment. Notons la forte liaison positive entre V11 et V21. Le calcul du

coefficient de détermination montre que les variations de l'une sont expliquées à 88,36 % par les variations de l'autre. Là encore, les modèles montrent des relations voisines.

➤ *Corrélation V12-V21 ($r = -0,61$)*

Il s'agit cette fois de l'équivalent de la liaison (V9-V19) dans le modèle interlocutoire. La relation est de même nature.

Cette quasi-identité dans la hauteur et la nature des liaisons entre les variables au sein de chaque modèle est notamment accentuée par la nature identique de leur architecture. Aussi, V8 n'est que l'écho discursif de V7, V18 de V20. C'est pourquoi les modèles peuvent être valablement comparés en terme de résultats.

Complétons ce point de vue par une analyse des liaisons entre les deux modèles.

2.4.4. *Convergence externe*

Dans ce paragraphe, nous nous attacherons à examiner les liens entre les variables caractérisant les mêmes focales mais qualifiant des modèles d'analyse différents.

➤ *Corrélations V7-V8 ($r = 0,35$) et V8-V10 ($r = 0,32$)*

Lorsque, la convergence interlocutoire de la séquence (V7) augmente, la convergence discursive (V8) décrit partiellement un même mouvement. Cette liaison positive se retrouve également au niveau intersubjectif. Cependant, les objets mesurés n'étant pas de même nature (socio-cognitif versus cognitif), cette corrélation se montre partielle. Elle montre toutefois l'identité relative des résultats obtenus dans les deux modèles.

Comme l'illustre l'allure générale des courbes dans la figure suivante, la convergence interlocutoire ou discursive des séquences ont une certaine parenté.

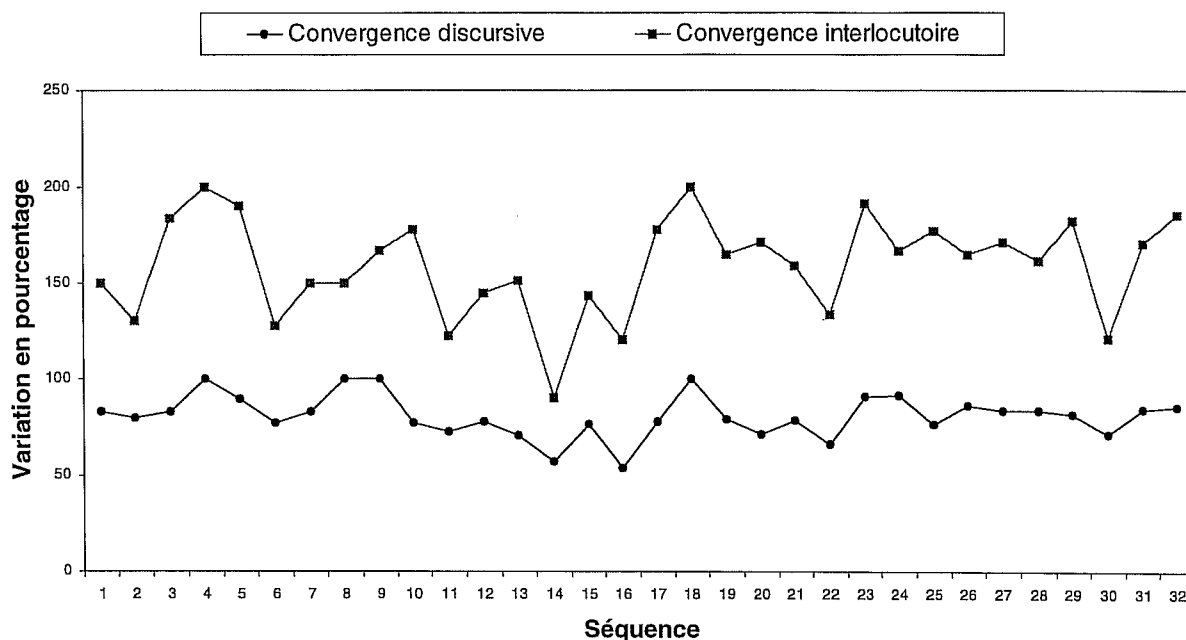


Figure 6. Convergence de la séquence en fonction du modèle d'analyse

➤ *Corrélation V11-V10 ($r=0,32$)*

Les variables intersubjectives entre les deux modèles paraissent également liées positivement dans une certaine mesure. C'est le cas pour la convergence intersubjective de l'enfant mais également pour l'instituteur ($r=0,30$). Notons que le risque d'erreur (presque 10%) ne nous permet pas de considérer ce résultat comme fiable.

➤ *Corrélations V21-V18 ($r=-0,48$) et V18-V11 ($r=-0,63$)*

Ces deux corrélations sont l'expression d'une complémentarité et d'une cohérence que nous retrouvons déjà à l'intérieur de chaque modèle. En effet, lorsque la contribution discursive de l'instituteur à la divergence de la séquence (V21) augmente, sa contribution interlocutoire à la convergence de la séquence (V18) diminue dans une certaine mesure. Ce fonctionnement en vase communicant se retrouve entre les interlocuteurs. Si l'enfant se montre plus convergent (V11), alors sa contribution à la convergence de la séquence augmente et dans un même mouvement, diminue celle de l'instituteur (V18).

En somme, les liaisons internes d'un modèle (liaisons V10-V18 et V11-V20) se retrouvent ici entre les modèles : entre la focale «séquence» et la focale

«intersubjective» d'une part, entre cette dernière et la focale interlocuteur d'autre part. Ceci révèle non seulement le poids d'une architecture semblable sur la nature des liaisons mais également une convergence partielle sur la mesure du phénomène socio-cognitif étudié.

Sur le plan méthodologique, les deux modèles d'analyse utilisés trouvent ainsi mutuellement une validation partielle de nature externe.

Les résultats montrent une convergence certaine lorsque l'on considère les mêmes focales. Cependant, ils mettent en lumière des liaisons significatives différentes.

En analyse interlocutoire, les résultats indiquent un lien important entre la CSP, le sexe de l'enfant, considérés séparément, et la convergence socio-cognitive. L'analyse de la divergence interlocutoire montre que les enfants de milieu populaire produisent plus fréquemment que les autres des énoncés en débrayage conversationnel avec ceux de l'instituteur.

L'analyse discursive laisse entrevoir un instituteur soucieux des difficultés rencontrées par les élèves les moins expérimentés qui s'adapte aux compétences de l'enfant en se montrant moins exigeant dans sa coopération avec lui.

Notons enfin que l'expérience conversationnelle ne peut être réduite, au regard de nos résultats, à l'âge des enfants. Car, nous le suspicions, elle renvoie également à la fréquence et à la nature des différentes expériences des usages de la conversation.

L'ensemble de ces éléments nous semble donc plutôt plaider en faveur de la validation de notre hypothèse de recherche :

la collaboration de l'enseignant et des enfants au cours d'une conversation à caractère didactique peut être décrite en terme de représentations sur des objets cognitifs ou sociaux que les interlocuteurs partagent et/ou construisent. La qualité de leur collaboration dépend notamment du degré de convergence/divergence de leurs représentations quant à ces objets. Cette proximité entre les interlocuteurs peut être appréciée grâce à un certain nombre d'indicateurs pragmatiques issus de la logique interlocutoire ou de la psychologie cognitive. Elle varie en fonction de l'identité sociale et de l'expérience conversationnelle des interlocuteurs.

Nous allons à présent discuter ces résultats de manière plus globale dans notre conclusion générale.

Conclusion générale

Tenter de comprendre le silence de certains enfants pendant les séances de langage à l'école maternelle nous a conduit à adopter une position par défaut questionnant les conditions de production de la parole.

Arrivé au terme de cette étude, il convient de faire le point sur le travail engagé à partir des premiers résultats obtenus. Puis, en extrapolant à partir des caractéristiques des séances de langage à l'école maternelle, nous examinerons les éléments de débats plus épistémologiques alimentés par notre étude. Notre réflexion se centrera alors sur l'intérêt d'une théorie de la « conversation » pour les différentes disciplines de la psychologie intéressées par le champ de recherche des interactions tutorielles.

La partition conversationnelle des interactants nous semble s'inscrire dans une logique de paradoxe vécu à la fois par l'enfant et par l'instituteur. Elle paraît induite par le cadre d'objectifs de l'enseignant.

Coté instituteur, la singularité du pari pédagogique a été souligné par FLORIN (1991) ou FRANCOIS (1990). Il s'agit d'apporter des connaissances tout en donnant la parole à un maximum d'enfants, d'avoir une approche pédagogique individualisée au sein d'un moment collectif, d'animer un débat tout en y participant et, enfin, de corriger de manière permanente les interventions de l'enfant tout en suscitant son désir de communiquer. Devant tant de paramètres antinomiques, on reste admiratif devant le numéro d'équilibriste proposé à l'instituteur.

Coté enfant, il s'agit de parler à l'enseignant pour apprendre à devenir un élève. Pour y parvenir, la conversation est investie par l'enseignant à la fois comme objet et instrument de connaissances. Or, comment faire pour apprendre de nouvelles

connaissances sur le monde et, en même temps, apprendre à collaborer sur le plan conversationnel ?

Dans la chaîne signifiante sculptée pas à pas par l'enfant et l'instituteur, chaque boucle conversationnelle est un lieu d'affichage et de validation de ces objectifs. Le projet didactique s'étale sur le mode discursif grâce notamment aux positions sociales récurrentes investies ou proposées intersubjectivement. Tour à tour, chacun évalue la représentation de la situation de l'autre à partir de son expérience du langage et de la conversation. C'est cette évaluation qui conduit l'enfant à accepter ou à refuser de se mettre en jeu. Si cette évaluation laisse apparaître trop de divergence ou d'incertitude, par hypothèse ou par expérience, le retrait communicatif peut se présenter comme une solution adaptée aux yeux de l'enfant. L'objectif didactique n'est donc pas d'emblée partagé et, finalement, la participation de l'enfant n'est pas non plus la preuve irréfutable de son approbation.

La situation interlocutoire se complexifie encore davantage si l'on approfondit son analyse. Nous y observons les caractéristiques habituelles des conversations didactiques (dissymétrie des rôles et des compétences) mais, également, l'accomplissement d'une coopération conversationnelle de nature plus égalitaire. L'intercompréhension impose aux interlocuteurs une collaboration basée sur leurs compétences réelles. Elle détermine également l'activité des conversants. Comme le souligne BERNICOT, « l'adulte oblige l'enfant à adopter un certain type de production, mais l'enfant oblige l'adulte à changer sans cesse son système d'interprétation » (Ibidem, 1992 : 226). Un visage plus coopératif apparaît donc au revers d'une interaction didactique qui semble d'emblée classiquement inégalitaire. Etrangers voire contradictoires de prime abord, ces deux aspects entretiennent en réalité une relation de dépendance voire d'indivision qui fonde l'acte d'apprentissage dans un acte social. Cette relation est nécessaire. Apprendre avec l'autre a pour condition l'existence d'une coopération sociale accomplie conversationnellement dont l'objet, l'intercompréhension mutuelle, n'est pas réductible à celui d'un transfert de compétences ou de connaissances.

Vue sous cet angle, la conversation scolaire de l'instituteur et de l'enfant n'est pas inégale sur tous les plans. Sa tenue suppose la coopération des conversants dans le respect des règles conversationnelles (tour de parole, changement d'interlocuteur...) et dans la mise en commun séquentielle du travail d'inférence qui fonde l'émergence des significations partagées. Ce paradoxe entre d'un côté la

co-construction d'un acte social et de l'autre, l'inégalité des rôles et des compétences supposée dans l'établissement d'une relation didactique, a conduit, selon le point de vue adopté sur l'interaction, à mettre en relief soit son inégalité constitutionnelle (FRANCOIS, 1990), soit la difficulté de chaque rôle dans la construction de significations partagées (BERNICOT, 1992). Un de nos résultats souligne cette double perspective. Malgré une contribution plus importante de l'instituteur à la divergence des séquences dans le modèle interlocutoire (77% contre 23%), enfant et enseignant contribuent pourtant de manière quasi égale à la convergence de la séquence (51,1% contre 48,9 % respectivement). En d'autres termes, la part de chacun des interlocuteurs à la proximité d'objets socio-cognitifs atteste bien de l'inégalité des rôles mais également, laisse entrevoir deux interlocuteurs à part entière contribuant ensemble à la réussite de l'entreprise d'intercompréhension mutuelle. Les séances de langage sont donc de ce point de vue irréductibles à une interaction de type didactique ou a-didactique au sens de CARTRON et WINNYKAMEN (1995). Elles correspondent à un entre-deux où « l'adulte est plus compétent que l'enfant, mais l'un et l'autre ont un même but : se comprendre pour fonctionner » (Ibidem, 1992 : 226).

Au cours de cette étude, la question de l'intercompréhension aura été centrale. Elle constitue, au moins du point de vue de l'enseignant, le moyen par lequel ses objectifs didactiques peuvent acquérir une certaine réalité. Cependant, pour les enfants peu familiarisés avec ce type d'interaction, cet objectif peut paraître trop implicite dans une interaction assimilable pour le novice, à une activité de communication ordinaire. Dans l'extrait suivant, la réflexion de l'enfant (S) à l'instituteur (I) à l'issue d'une séance de langage ne nous semble pas banale ; elle témoigne peut-être du fossé séparant certains dans une tentative de communion autour des objectifs de l'interaction. Celui-ci apparaît au détour du présupposé de l'énoncé S3 : parler ensemble durant une séance de langage, ce n'est pas du travail. Il semble avoir convaincu son interlocuteur qui clôt la conversation.

(30)

(...)

I 73 b : S. Y ' a S qui voudrait parler.

S 3 : il faudrait commencer le travail

I 74 : il faudrait commencer le travail, S. Tu as raison, il s'agirait maintenant d'arrêter un petit peu.

Fin de la séance 2.

Cette différence de représentation quant à la situation interlocutoire nous semble porteuse de perturbations dont notre recherche a voulu cerner les traces sur le plan conversationnel. Ses principaux résultats peuvent se synthétiser en fonction du modèle d'analyse (interlocutoire versus discursif) utilisé pour leur révélation.

Modèle interlocutoire

Le modèle interlocutoire évalue la différence de représentation à propos d'objets socio-cognitifs entre deux interlocuteurs. Les indicateurs pragmatiques sensibles à cette divergence sont attachés au déroulement séquentiel de la conversation. Chaque tour de parole est ainsi qualifié par un indice lié au type d'enchaînement réalisé par les interactants.

Dans les séquences que nous avons analysées, la proximité socio-cognitive présente des liaisons significatives avec le sexe et la CSP de l'enfant.

Les garçons se sentent plus proches de l'univers sociocognitif de l'instituteur que les filles mais ceci n'est pas réciproque. Celui-ci contribue davantage à la divergence de la séquence lorsque son interlocuteur est un garçon mais les filles marquent davantage de distance avec l'instituteur. Au final, les séquences ne sont pas significativement différentes du point de vue de la proximité globale mais celles-ci se réalisent par des points d'équilibre différents selon que l'interlocuteur de l'instituteur est une fille ou un garçon. Nous supposons que la possibilité d'identification plus aisée des garçons à l'enseignant de cette classe peut expliquer ce résultat.

Par ailleurs, les séquences composées d'enfants issus de familles «ouvrières» laissent apparaître des interlocuteurs moins proches sur le plan des représentations. Cette différence est appréciée aux deux extrémités de la chaîne signifiante : l'enfant et l'enseignant se sentent moins proches l'un de l'autre et ne partagent pas spontanément les mêmes usages de la conversation et/ou les mêmes représentations des objets cognitifs discutés. Chaque interlocuteur, quelque soit son statut social (enseignant ou élève) prend donc une part active à ce résultat. L'instituteur contribue cependant davantage à la divergence de la séquence, ce qui semble cohérent avec sa fonction d'appréciation permanente des énoncés de

l'enfant. Cet éclairage intersubjectif sur la relation didactique en conversation nous semble interroger une version linéaire de la construction des inégalités scolaires. La thèse de la distance sociale n'est pas explicable par le seul comportement normalisateur de l'enseignant car celui-ci est tout autant sanctionné par l'enfant. Nos résultats ne donnent pas davantage d'arguments à l'hypothèse du handicap socio-culturel défendue par BERNSTEIN. Ils nous semblent compatibles avec l'idée d'expériences et/ou d'habitudes langagières différentes dont l'interaction serait le lieu d'expression et de mise en scène. En tout état de cause, ils attestent qu'enfants issus de milieu populaire et enseignant de cette classe se comprennent plus difficilement, précisant ainsi au niveau microsociologique le lien entre intercompréhension et milieu social.

L'analyse de la divergence interlocutoire permet d'identifier plus clairement les difficultés de communication perçues par les interlocuteurs.

En premier lieu, enfants et instituteur ne rencontrent pas les mêmes problèmes. L'instituteur se confronte principalement à deux types de difficultés : d'une part, il peine à comprendre son interlocuteur et d'autre part, à imposer le respect des règles conversationnelles lors de ses prises de parole (demander, attendre son tour pour parler...). Coté enfant, le débrayage conversationnel domine les cas de non-satisfaction des énoncés de l'instituteur. Cependant, il est uniquement significatif pour les enfants issus de familles populaires. Traduit de manière plus intuitive, le débrayage conversationnel peut se comprendre comme un accroc à la contrainte d'enchaînement. Il traduit une difficulté majeure intervenue dans le travail inférentiel de l'enfant pour arrimer son projet de parole à celui de son partenaire ; la chaîne signifiante de la conversation se trouve alors rompue ou déviée de manière inattendue. En d'autres termes, les enfants de la classe issus de milieu populaire rencontrent davantage de difficultés pour suivre le fil d'une discussion avec l'instituteur. Deux pistes explicatives sont possibles :

- ces enfants sont confrontés à un interlocuteur trop complexe, le pédagogue se situant au-delà de leurs compétences proximales
- ils comprennent tout à fait leur interlocuteur mais n'ont pas encore complètement intégré la contrainte d'enchaînement inter-interventions. Celle-ci impose à une intervention d'être en relation thématique, sémantique et illocutoire avec la précédente.

En second lieu, le profil divergent des enfants les plus jeunes et des enfants issus de l'immigration montre quelques ressemblances. Ces deux groupes d'enfants rencontrent d'abord des difficultés de compréhension avec l'instituteur puis d'enchaînement au discours de leur partenaire (débrayage). Ces éléments traduisent ainsi une sorte d'inexpérience ou d'étrangeté au jeu conversationnel animé par l'instituteur. Ce résultat semble indiquer un lien probable entre l'expérience de ce type de conversation et l'intercompréhension des interlocuteurs.

Enfin, les difficultés de communication prennent un visage multiforme. Situées uniquement par rapport à la moyenne, les séquences ne se différencient pas significativement quant à la nature des difficultés rencontrées par les interactants. En d'autres termes, la proximité socio-cognitive n'est pas imputable de manière significative à un type de difficulté particulière. Nous noterons néanmoins l'importance des problèmes de compréhension des énoncés de l'instituteur.

Modèle discursif

Le modèle discursif permet d'évaluer la différence de représentation entre deux interlocuteurs sur des objets cognitifs. Les indicateurs pragmatiques discursifs, moins attachés à la séquentialité de la conversation montrent une attitude conversationnelle différenciée de l'instituteur en fonction des difficultés de l'enfant. Plus conciliant lorsque celui-ci est jeune ou issu de l'immigration, l'enseignant agit interlocutoirement comme s'il s'adaptait à la hauteur présumée des difficultés de l'enfant, facilitant ainsi sa participation à un exercice apprécié comme difficile au regard de sa compétence.

Malgré une apparente dissociation des résultats, les modèles interlocutoire et discursif montrent une corrélation de l'ordre de .30 à .35 entre les résultats à focale constante. La sensibilité des modèles d'analyse à la synchronie conversationnelle des interlocuteurs est donc différente malgré une certaine convergence. Deux éléments nous semblent expliquer ce résultat : le grain d'analyse et la nature des objets observés.

Le tamis interlocutoire nous semble à la fois plus fin et plus réactif. Attaché au déroulement séquentiel de la conversation, il donne de l'importance à tous les

évènements sociaux ou cognitifs. Contrairement aux indices discursifs, il permet de prendre en compte la dimension implicite des séquences. Au final, les éléments non-traités semblent peu nombreux car la différence de représentation entre les interlocuteurs est mesurée à chaque tour de parole.

Le filtre discursif retient quant à lui les éléments explicites de la différence de représentation. Celle-ci paraît généralement plus attachée au contenu propositionnel des actes. Si ce modèle ne permet pas d'isoler complètement la dimension cognitive de l'interaction (une rectification reste un acte social en même temps qu'un acte de co-référence), il nous semble évaluer le cheminement didactique de l'interaction plus que son cheminement social.

La taille de notre échantillon ne nous permet aucune généralisation. Notre démarche est clinique, exploratoire. Nos résultats se rapportent donc à la classe observée mais, pour autant, les liens constatés avec ceux obtenus par des méthodes expérimentales nous invitent à sortir d'une certaine confidentialité et à nous interroger sur les points de rencontre avec différentes disciplines de la psychologie. Les paragraphes qui suivent se proposent de les visiter de manière thématique.

Psychologie sociale

Sur le plan méthodologique, notre étude peut se comprendre comme la tentative d'articuler le niveau microsociologique, intersubjectif et interne de la production des relations interpersonnelles avec le niveau macrosociologique externe de la création des rapports sociaux. Elle s'inscrit donc de manière légitime dans le champ de la psychologie sociale en s'appuyant sur une trilogie conceptuelle.

En nous référant à FISCHER (1987) pour situer notre recherche parmi les différents courants de cette discipline, nous souscrivons à l'idée que la société peut être considérée comme un système d'interactions et d'échanges entre les individus. Ces relations sociales s'inscrivent toutes dans un certain contexte. Les différentes lectures signifiantes de ce dernier qualifient le point de vue de chaque interactant sur la situation et orientent leur activité inférentielle et conversationnelle.

La notion de relation sociale renvoie par ailleurs à deux concepts fondateurs de l'approche psycho-sociologique : celui du rapport social et celui de l'interaction

sociale. Ceux-ci forment en quelque sorte le socle de notre articulation micro-macro.

Entrer en relation, c'est prendre le risque de se confronter de manière permanente avec l'Autre, différent notamment sur le plan social ou culturel ; c'est donc se situer dans un certain rapport social fait de distance et/ou de proximité dont la dialectique dépasse largement le niveau interindividuel.

Mais entrer en relation, c'est également se situer dans une interaction fondée sur une coopération conversationnelle nécessaire plus ou moins exigeante qui se situe dans un rapport d'allégeance avec le système social dans lequel elle s'inscrit.

Pour comprendre la production de rapports sociaux, notre travail s'est situé délibérément au niveau atomique de la communication : celui de l'acte de langage en tant qu'acte social agissant sur soi, le monde, autrui et leur relation. Cette position nous a permis d'essayer d'appréhender les valeurs subjectives de la situation pour ce qu'elles révèlent de distance ou de proximité sociale entre les individus.

La méthode ethnographique choisie pour mettre à jour et explorer les différences perceptives d'une même situation s'est avérée à la fois riche et féconde car nous avons le sentiment d'avoir pu approcher des phénomènes d'une banalité et d'une complexité redoutable. L'intersubjectivité et la construction de significations partagées sont le lot commun de tout rapport psychosocial. Mais leur description et leur mesure au sein de situations ordinaires non construites permet de mieux comprendre comment la conversation scolaire est à la fois, dans une dimension interpersonnelle, une collaboration socio-cognitive avec autrui dont le sens n'est pas forcément partagé, et dans une dimension plus sociologique, un espace d'accomplissement de la distance sociale, ces deux dimensions se télescopant dialectiquement pour générer le sentiment d'une identité sociale.

Pragmatique

La psychologie sociale de l'usage du langage (BROMBERG, TROGNON, 2000) naît de la rencontre de la psychologie sociale traditionnelle avec les paradigmes de l'action (analyse du discours, analyse conversationnelle..) appliqués à la conversation. Cette dernière apparaît comme un lieu prototypique d'observation

des objets familiers de cette discipline (l'influence, la relation ou la représentation sociale). Dans notre étude, l'appréciation de la proximité socio-cognitive bénéficie de cet étayage. Cependant, celui-ci n'est possible sans référence à une théorie de la conversation dont la forme accomplie reste en devenir. Cette recherche, en se situant dans la mouvance théorique nancéenne, nous aura conduit à participer modestement à cette construction théorique.

En premier lieu, à partir des difficultés posées par l'analyse d'un objet spécifique, nous avons construit puis testé la résistance de deux grilles d'analyse qui présentent des intérêts différents. Ainsi, le modèle discursif nous semble plus adapté pour rendre compte d'une démarche et d'une relation didactique dans ses aspects les plus explicites. Par contre, son insensibilité à certaines formes d'assertion rend assez problématique une approche de l'implicite social. Le modèle interlocutoire permet une représentation plus complète de la conversation scolaire qu'elle ne lit pas seulement d'un point de vue didactique. En effet, la satisfaction interlocutoire d'un acte de langage ne porte pas uniquement sur son contenu propositionnel mais également sur l'acte social qui le porte, nous donnant ainsi accès de manière plus franche à la qualité de la collaboration sociale engagée. Les deux grilles d'analyse proposent néanmoins l'appréciation de la conversation scolaire sur un mode intersubjectif. Cette distinction opérée entre les cognitions communiquées et les cognitions partagées nous permet d'aborder, en fonction du modèle d'analyse, soit plus particulièrement la question de l'efficacité d'une démarche pédagogique, soit la question plus profonde et plus implicite du rapport psychosocial qui la soutient. Le modèle interlocutoire nous semble cependant le seul à proposer une grille d'analyse du degré de partage des objets sociaux et cognitifs en se situant au niveau le plus fin des échanges langagiers.

Ces deux modèles d'analyse ont été également aménagés dans le souci de rendre compte de la spécificité de la conversation en séance de langage : les interlocuteurs construisent une collaboration sociale que l'instituteur met au service d'un projet didactique : viser une meilleure connaissance du monde par l'enfant. Pour atteindre cet objectif, la question de l'instituteur prend souvent une forme évaluative reconnue ou non par l'enfant ; elle prend l'allure de fausses interrogations où l'instituteur connaît la réponse. L'assertion, but interlocutoire particulièrement prisé par les enfants, est investie de deux manières par l'enseignant. En premier lieu, sa reprise en écho donne ainsi à voir à l'enfant la satisfaction de son acte de langage.

L'enseignant décompose l'enchaînement qu'il réalise espérant sans doute éviter tout malentendu. La première vertu de cet investissement est donc conversationnelle : elle favorise l'intercompréhension. Elle est en même temps une pédagogie active de la conversation. Mais cette même assertion est évaluée également par l'enseignant du point de vue du degré de connaissance manifesté par l'enfant sur le monde. La seconde vertu apparaît donc évaluative.

L'exemple suivant illustre cette utilisation particulière de l'assertion de l'enfant par l'enseignant en séance de langage.

Soit I l'instituteur, N l'enfant auquel I donne la parole.

(31) (...)

I 85 b : N ?

N1 : moi, je suis capricorne

I 86: Tu es capricorne ? Ah, tu connais ton signe heu astral ? Et mais, qu'est-ce que tu as fait pendant tes vacances, N ?

N2 : rien

I 87 : rien, rien du tout ?

N3: non

I 88: Ah bon.

I 86 satisfait N1 qu'il reprend et tient pour vrai. Mais il constitue également une évaluation des connaissances de l'enfant et un refus implicite de poursuivre la conversation sur le thème introduit par l'enfant. Dans une même intervention, l'instituteur investit successivement la position d'un conversant attentif, d'un évaluateur et enfin d'un animateur, se situant donc tour à tour sur la dimension sociale et cognitive de l'interaction.

Compte tenu de ces caractéristiques, nous avons donc besoin d'une part, d'accroître notre capacité de distinction des différents types d'actes assertifs et d'autre part, de disposer d'une échelle de satisfaction interlocutoire plus discriminante pour qualifier le degré d'intercompréhension entre les interlocuteurs. Ces deux éléments justifient les modifications proposées.

En second lieu, la notion de débrayage conversationnel, utilisée notamment par nos collègues cliniciens pour caractériser les interactions avec des personnes schizophrènes, est apparue comme une perturbation conversationnelle fréquente dans les séquences analysées. Son intérêt pour la représentation des difficultés auxquelles se confrontent enfants et instituteur en séance de langage tient à sa

valeur systémique dans un type d'interaction où l'intercompréhension est à la fois une fin et un moyen. Au niveau cognitif, ce dérèglement conversationnel peut être assimilé à un dé-ajustement des représentations. Conversationnellement, le débrayage conversationnel peut constituer le point de départ d'une boucle de régulation métalinguistique. L'exemple suivant, déjà commenté dans le chapitre 3, illustre cette boucle de régulation que nous situons entre les énoncés E5 et I14a. Dans ce dernier, l'instituteur abandonne la conversation en cours pour signifier à l'enfant pourquoi il remet en cause l'énoncé E5.

- (32) (...)

E 4 : moi elle, est sortie avant

I 12 : quand tu étais petite tu es sortie du ventre

E 5 : (*inaudible*) monter à cheval

I 13 : t'es monté à cheval ?

E 6 : ouais

I 14 a : d'accord, là tu parles des vacances mais attends là on était en train de parler du bébé hein on peut pas toujours parler de cinquante millions de chose en même temps.

(...)

Le débrayage conversationnel, quand l'interlocuteur y est sensible, acquiert une valeur adaptative car il modifie la donne au niveau du processus d'inférence. Pour expliquer l'enchaînement curieux de son partenaire, il impose à cet interlocuteur la mobilisation d'un processus de nature encyclopédique faisant appel à son expérience. Celui-ci, moins économique et moins rapide que le processus logique lié à la forme des énoncés, l'oblige ainsi à ralentir et à s'adapter à l'enfant. Pour dépasser cette difficulté, il questionne ou propose alors à son interlocuteur une interprétation de la difficulté conversationnelle. C'est sans doute dans la répétition d'une boucle interactive du type (débrayage conversationnel - interprétation métalinguistique - validation de l'interprétation - retour au thème principal) que la conversation avec l'instituteur peut acquérir une certaine valeur pédagogique pour l'enfant car, en déviant l'instituteur de l'objet référentiel initial, la difficulté peut se transformer en « bol d'air conversationnel ».

Psychologie du développement

Participer à une conversation suppose la mise en œuvre de deux types de compétences : une compétence linguistique renvoyant aux habitudes langagières d'une communauté et une compétence « pragmatique », définie comme la capacité d'user de la compétence linguistique en situation.

Ces deux compétences peuvent se distinguer également en fonction du processus dominant leur mise en œuvre. Ainsi, la compétence linguistique repose sur la mobilisation préférentielle d'un processus inférentiel « logique » alors que la compétence pragmatique renvoie à la dominance d'un processus inférentiel de nature « encyclopédique ».

Cette représentation des compétences et des processus mobilisés en conversation entre en cohérence avec les connaissances actuelles en psychologie du développement que nous rappelons succinctement ici :

- l'apprentissage du langage en conversation se trouve soumis à des variations culturelles qui permettent l'affiliation à une communauté culturelle linguistique ;
- dès le plus jeune âge, le jeune enfant co-élabore cette affiliation au sein de situations marquées par des routines interactives avec les personnes de son entourage ;
- construire du sens à partir de la situation plutôt qu'à partir de la forme des énoncés caractérise le développement langagier jusqu'à 5 ou 6 ans.

L'articulation entre d'une part, la combinaison de notre connaissance actuelle du fonctionnement cognitif des conversants et, d'autre part, ces différents éléments de compréhension issus des recherches en psychologie du développement peut permettre d'expliquer certaines perturbations conversationnelles en séance de langage. Cette articulation repose sur le raisonnement suivant.

Jusqu'à 5 ou 6 ans, nous faisons l'hypothèse que le processus le plus mobilisé pour la compréhension des énoncés en conversation est de nature encyclopédique. En effet, l'enfant interprète davantage en fonction d'expériences de la communication dont le sens est attaché aux situations. Aussi, il nous faut envisager nécessairement que cette façon d'attribuer du sens au discours de l'autre apparaît en premier dans le développement. Néanmoins, elle n'est pas remplacée par

l'apparition de la compétence linguistique et sa dominance progressive. Cette hypothèse permet d'expliquer pourquoi le passage de la communication pré-linguistique à la communication linguistique s'effectue sans discontinuité (GARITTE, 1998).

A partir de 5 ou 6 ans et à fortiori chez l'adulte, le processus privilégié dans le traitement inférentiel des énoncés devient de nature logique. Néanmoins, le processus encyclopédique constitue en réalité le véritable filet de la recherche de sens lorsque, confronté à un énoncé ou à une intervention sémantiquement insaisissable, leur forme logique ne réussit pas à aboutir à une interprétation pertinente, capable d'assumer l'enchaînement avec l'énoncé précédent.

Certaines perturbations conversationnelles en séance de langage, nous l'avons montré dans le chapitre 2, peuvent provenir d'un fonctionnement processuel différent des deux interlocuteurs. L'enfant est plus encyclopédique, l'adulte davantage logique. Or, comme l'affirme GUMPERZ, chacun se fonde, pour comprendre son partenaire, sur une connaissance « ethnocentrée » de la conversation. « La plupart des individus interprètent la façon de parler d'autrui en se fondant sur leurs propres conventions » (Ibidem, 1989, 24). Lorsque « les participants pensent que chacun d'eux comprend ce que disent les autres, une communication défectueuse peut apparaître, qui engendre une frustration mutuelle » (Ibidem, 1989 : 30). Dans les séquences retenues pour cette recherche, l'âge des enfants (5 ans environ), frontière en terme de développement inférentiel, bien que nous ne l'ayons pas statistiquement montré, peut peut-être expliquer pourquoi certains enfants, moins expérimentés sur les différentes formes de la recherche du sens, trouvent moins facilement que d'autres un enchaînement pertinent aux yeux de l'instituteur.

Le sentiment d'incompréhension en résultant, articulé à un dé-ajustement local des représentations lorsqu'il n'est pas reconnu et partagé par les deux participants, peut amener l'enfant, par sa récurrence, au choix stratégique d'un retrait communicatif. Coté enseignant, ce dysfonctionnement peut conduire à évaluer à l'aune du fonctionnement de l'adulte ce qui n'est peut-être qu'une marque caractéristique du développement de l'enfant.

Psychologie de l'éducation

Les compétences langagières sont motrices dans l'acquisition des connaissances, indispensables à l'accès au monde social et outil privilégié d'évaluation. Dans l'appréciation du parler de l'autre, il convient de bien être conscient des compétences évaluées. Apprécie-t-on uniquement la capacité de l'enfant à dire ou sa capacité à converser avec un interlocuteur singulier du point de vue de son histoire culturelle et de son expérience socio-langagière ?

Aujourd'hui, l'école a tendance à privilégier la compétence linguistique (phonologie, grammaire et sens des phrases) dans son action pédagogique auprès des enfants, comme si l'évaluation ne portait pas en réalité sur le dire et le savoir dire. La notion de compétence de communication, introduite par HYMES, recouvre à notre sens, un "ensemble de connaissances pratiques socialement fondées, qu'on sait mobiliser au bon moment afin de montrer qu'on les possède" (COULON, 1993: 186). Or, lorsque l'enfant est évalué sur ses compétences langagières, c'est la plupart du temps au cœur d'un processus de communication. Dans les interactions à finalité pédagogique ou évaluative, l'adulte ne juge pas seulement des connaissances linguistiques ou de la capacité de l'enfant à les exprimer. Il mesure comme tout interlocuteur la proximité ou la plasticité sociolinguistique de ce savoir-faire avec le sien. Aussi, contrairement à ce qu'affirme FRANÇOIS (1990:59), l'identification de cette compétence ne revient pas à corriger une "mauvaise abstraction" (la compétence linguistique) par une autre mais à identifier les différents champs d'émergence de l'altérité.

Cependant, une analyse des difficultés réduite au plan interpersonnel serait partielle voire injuste. Le pédagogue agit au mieux dans le cadre d'une situation qui n'est pas seulement contraignante pour l'enfant. L'institution scolaire a une histoire que les membres de cette communauté portent un petit peu. Comme chacun le sait, elle s'est construite autour d'idéaux républicains soucieux de l'égalité des chances. Or, le langage n'est pas seulement l'instrument privilégié d'accès à la connaissance. Il est un puissant vecteur d'affiliation culturelle à sa(es) communauté(s). L'enfant n'accède-t-il pas au langage par la musique du désir qui le porte ? Paradoxalement, le mythe du creuset social conduit finalement l'école à dévier de son objectif faute d'avoir intégré dans sa réflexion pédagogique l'existence d'expériences langagières différentes et d'enfants plus ou moins proches

de la communauté linguistique scolaire. Les résultats de notre étude plaident davantage en faveur d'une diversité sociolinguistique malmenée dans le cadre scolaire plutôt qu'il n'atteste d'un handicap sociolinguistique. Les enfants de milieu populaire et l'instituteur semblent partager le sentiment de cette distance socio-cognitive. Faut-il alors condamner les pratiques langagières scolaires sous prétexte qu'elles peuvent alimenter un processus d'exclusion de certains enfants ? Non bien sûr car cela reviendrait à remplacer une injustice par une autre. Comme l'indique ESPERET (1990), « il n'y a pas de raison validée d'imposer systématiquement les usages d'un groupe social à tous les autres en ce qui concerne le langage, mais il n'y a pas non plus d'arguments solides pour justifier l'idée que, après tout, chaque groupe social n'a pas à accéder à toutes les conduites langagières » (Ibidem, 1990 : 33). Ce qu'il faut condamner, ce n'est pas que l'école ait des pratiques langagières scolaires culturellement marquées, c'est le peu d'ouverture de cette institution républicaine à la diversité linguistique des enfants.

Cependant, comment être attentif aux expériences de chacun face à une trentaine d'enfants de 5 ans lorsque l'on est mobilisé par tellement de tâches différentes ? Selon BROSSARD (1981), accaparé par le souci de sa progression pédagogique, l'enseignant opère généralement une sélection dans les énoncés de l'enfant. Celle-ci a pour objet d'alimenter les étapes jalonnant la réalisation d'un objectif didactique. De ce fait, il ne peut être attentif à tous les aspects de la coopération conversationnelle ; l'enfant peut ainsi se retrouver rapidement au bord du chemin. Les objectifs et les conditions d'exercice de la pédagogie apparaissent donc également comme une modalité nécessaire à l'émergence d'une approche renouvelée de l'apprentissage du langage.

Depuis quelques années, FLORIN (1985, 1991, 1995, 1999) a travaillé sur le développement d'une nouvelle approche du langage à l'école maternelle. Nous la partageons dans ces grandes lignes. Notre expérience d'une orientation centrée sur les besoins et la capacité des enfants confirme les observations de l'auteur : une organisation différente et certains aménagements pédagogiques peuvent conduire les enfants les moins bavards à des progrès sensibles. Cette nouvelle orientation pédagogique est à la fois plus libérale et plus adaptative. Elle peut être synthétisée autour des points suivants :

- créer les conditions d'une réceptivité accrue de l'instituteur aux différences entre les enfants. Dans un premier temps, elle suggère l'organisation de petits groupes

composés d'enfants homogènes sur le plan de la prise de parole. Il s'agit de laisser le temps aux enfants les moins rapides de construire ou d'adapter leurs compétences sans pour autant pénaliser les plus bavards. Puis, en fonction de l'évolution des enfants, elle suggère de réintroduire davantage de diversité et de contrainte (groupe plus concurrentiel, plus grand...) de façon à accompagner de manière proximale l'évolution des compétences des enfants.

- proposer aux pédagogues de mieux prendre en compte l'expérience de l'enfant, en n'imposant pas de manière systématique le thème de la conversation, en permettant davantage l'expression et la confrontation des points de vue. Par exemple, les enfants doivent pouvoir amener des thèmes d'échanges en lien avec la vie familiale quotidienne.

Suite aux résultats de notre étude, nous nous permettrons d'insister également sur deux autres éléments.

D'une part, l'instituteur doit aider l'enfant à suivre les variations de la fonction sociale des formes linguistiques qu'il utilise. Comme le montre BOISSAT (1991), l'instituteur questionne pour vérifier les connaissances de l'enfant, pour avoir une information ou pour expliquer quelque chose. Il opère ainsi des changements de focus susceptibles de troubler la compréhension d'un enfant peu expérimenté (voir chapitre 2). Avant d'entrainer la classe dans une interaction pédagogique, l'instituteur doit expliquer le but de l'interaction et aider les enfants à se saisir de ses différents niveaux de signification. Il peut introduire ces éléments sous la forme de jeux conversationnels susceptibles de les rendre sensible aux variations de ses positions socio-discursives ou encore, profiter de tous les moments d'incompréhension pour parler des utilisations de la parole et verbaliser ces difficultés. En effet, pour comprendre l'acte de langage de l'instituteur, l'enfant doit identifier de manière pertinente l'intention de son interlocuteur. Pour, DOUTRELOUX (1986), les contraintes institutionnelles pèsent dans l'engagement illocutoire des acteurs (aussi bien chez l'enfant que chez l'instituteur) et se réalisent dans un mode d'interaction spécifique. Le caractère complémentaire des positions sociales n'est pas donné au départ ; il se vérifie notamment dans les premiers tours de parole et peut être remis en cause en cours d'interaction. La capacité de l'enfant à identifier le rôle de l'instituteur et le sien de manière corrélative dépend de sa possibilité d'harmoniser ses rôles scolaires avec ceux déjà intégrés et qui sont valorisés dans le milieu socioculturel auquel il

s'identifie" (ibidem, 1986: 33). Nous appelons donc à une pédagogie pragmatique de la différence.

D'autre part, puisqu'il est fort probable que l'interaction pédagogique entre l'adulte et l'enfant se caractérise par des phases d'asynchronie socio-cognitive, l'adulte doit prêter une attention particulière aux signes conversationnels de l'incompréhension que sont les ruptures thématiques, sémantiques ou illocutoires. Ces « débrayages conversationnels » de surfaces sont certainement la partie immergée de difficultés plus profondes qui, par leur caractère récurant, peuvent co-construire des positions de retrait communicationnel chez l'enfant ou de désespérance pédagogique chez l'enseignant. Au niveau inférentiel, ces figures de l'incompréhension sont la marque d'une progression trop rapide et/ou trop complexe de l'enseignant.

Pour parvenir à ce degré d'écoute et replacer l'enfant et non seulement l'élève au cœur de ses préoccupations, l'enseignant ne peut être au four de la connaissance et au moulin de la conversation. Il doit pouvoir, avant de se servir de la conversation comme instrument de connaissance, la considérer dans un premier temps comme une source mutuelle d'altérité. Car, pour accueillir l'étrangeté de l'Autre, il faut bien avoir le temps d'éprouver sa différence.

Bibliographie

Austin, J.L (1970). *Quand dire, c'est faire*, Paris : Seuil.

Bachmann, C., Lindenfeld, J., Simonin, J., (1981). *Langage et communications sociales*, Paris : Hatier.

Bange, P., (Ed) (1987) . *L'analyse des interactions verbales. La dame de caluire: une consultation*, Berne : Peter Lang.

Bautier-Casting, C. (1984). Difficiles rencontres des sciences du langage et de la didactique. *Le français dans le monde*, 182, 52-55, Hachette Larousse.

Bautier-Casting, C. (1993). Peut-on parler d'une compétence de communication ? *Repères*, 61, 87-98.

Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : L'Harmattan.

Beaudichon, J. (1982). *La communication sociale chez l'enfant*, Paris : P.U.F.

Bennett, A., Erickson, F., Gumperz, J.J, (1976). *Coordination of verbal and non-verbal cues in conversation*. Unpublished report on workshop held at the University of California.

Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris : PUF.

Bernicot J., Caron-Pargue J. et Trognon A. (Eds) (1997). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : P.U.N.

Bernstein, B., (1975). *Class, codes and control, vol 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1964). *Les héritiers*, Paris : Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1970). *La reproduction*, Paris : Minuit.

Bretano, F., (1944). *Psychologie du point vue empirique*. Paris : Aubier. (Edition originale 1874)

Brixhe, D. (1993). *Aspects processuels interactifs dans l'élaboration de la coréférence chez l'enfant (10 à 12 ans) en situation d'explication de jeu*, thèse de doctorat, Université de Nancy 2.

Bromberg, M., Trognon, A. (2000). La Psychologie Sociale de l'usage du langage. Dans N. Roussiau (Ed). *Psychologie Sociale*. Paris, In Press Editeurs.

Brossard, M. (1981). Approche interactive de l'échec scolaire. *Psychologie scolaire* n° 38.

Brossard, M. (1992). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 46/4.

Brown, R., (1973). *A first language*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Bruner, J., (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*, Paris, P.U.F. (Edition originale : 1975)

Bruner, J., (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Retz. (Edition originale : 1983)

Butterworth, G., Grover, L. (1988). The origins of referential communication in human infancy. In L. Weiskrantz (Ed.), *Tough without language*. (5-24). Oxford: Clarendon press.

Cahiers du Calap 7/8 (1990). *Le jeune enfant et l'explication*. CNRS, Université René Descartes.

Cahiers du Calap 10 (1993). *L'enfant « étranger » en interactions*. CNRS, Université René Descartes.

Cahiers du Calap 17 (1997). *Le langage à l'école maternelle*. CNRS, Université René Descartes.

Caron, J. (1997). Psychologie cognitive et interaction conversationnelle. Dans Bernicot J., Caron-Pargue J. et Trognon A. (Eds). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : P.U.N.

Cartron, A. et Winnykamen, F. (1995). *Les relations sociales chez l'enfant - genèse, développement, fonction*, Paris : Armand Colin.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*, Cambridge : Mass. MIT Press. (Traduction française 1971, Paris, Le Seuil).

C.I.E.L.E (1978). Langage et classes sociales. *Psychologie et éducation*. Vol. 2/4. Université de Toulouse-Le-Mirail.

C.N.D.P (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Ministère de l'éducation Nationale et de la culture. Direction des écoles. Paris : CNDP et Savoir Lire.

Circourel A. (1979). *La sociologie cognitive*. Paris : PUF.

Coppet, D. (1998)- Bateson. *Encyclopaédia Universalis* version 4.0.

Coulon, A. (1987). *L'éthnométhodologie*. Paris : P.U.F.

- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*, Paris : P.U.F.
- C.R.E.S.A.S (1984). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris : E.S.F.
- C.R.E.S.A.S (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction de savoir*, Paris : E.S.F.
- Dahoun Z. (1995). *Les couleurs du silence : le mutisme des enfants de migrants*, Paris : Calman Lévy.
- Doise W. et Mugny G. (1997). *Psychologie sociale du développement cognitif*, Paris : Armand Colin.
- Doutreloux J.M., (1986) . *Vers une modélisation de la communication pédagogique, Langue Française, 70*, Paris, Larousse , 26-45.
- Duvigneaud, P. (1998). *Ecosystèmes. Encyclopaédia Universalis version 4.0.*
- Ehrlich S., Bramaud du Boucheron G., Florin, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*, Paris : P.U.F.
- Erickson, F., Schultz, J. (Eds) (1982). *The Counselor as Gatekeeper: social and cultural organization of communication in counseling interviews*. New York: academic Press.
- Ervin-Tripp, S., (1972). Children's sociolinguistic competence and dialect diversity. In Ira Gordon (ED), *Early childhood education: the seventy-first yearbook of the National Society for the study of education*, 123-160. Chicago: University of Chicago Press.
- Ervin-Tripp, S., Mitchell-Kernan C. (Eds.) (1977). *Child Discourse*, New-York : Academic Press.
- Espéret, E., (1990). *Langage et classes sociales : des performances au processus. La psychologie du langage : recherche fondamentale et perspectives pédagogiques.* Revue du Laboratoire de psychologie des acquisitions et du développement.
- Espéret, E., (1991). *Psychologie du langage et gestion cognitive des activités langagières. Les sciences cognitives en débat.* Paris : Editions du CNRS.
- Fayol, M. (1989). *L'acquisition du récit : un bilan de recherche.* *Revue Française de Pédagogie* , 62, 65-82.
- Fischer G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux en psychologie sociale.* Dunod : Presse Universitaire de Montréal.
- Florin, A., Braun-Lamesch M., Bramaud Du Boucheron G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles : Mardaga.
- Florin, A.(1989) . *Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage.* *Enfance.* 3. 75-93.

Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : PUF.

Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Edition Marketing.

Florin A., Khomsi A., Guimard P., Ecalle J., Guegan F. (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. *Revue Française de pédagogie*, n°126, 1^{er} trimestre.

Fodor, J.A (1986). *La modularité de l'esprit*. Paris : Minuit. (Edition originale 1983).

François, F., (1980). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socioculturelles. *Langage* n°59.

François, F. et Al. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris : P.U.F.

François, F. et Al. (1990). *La communication inégale. Heurts et malheurs de l'interaction verbale*, Paris : Delachaux et Niestlé.

Frege, G. (1882-1971), *Ecrits logiques et philosophiques*, Paris : Seuil.

Garfinkel, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge: Polity Press. (Edition originale 1967)

Garitte, C. (1988) . *La conversation d'enfant de six à onze ans; méthode d'analyse et étude développementale des comportements conversationnels*, thèse de doctorat, Nanterre, Paris x.

Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Paris/Bruxelles : De Boeck Université.

Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*, Paris : Armand Colin.

Gilly, M., Roux, J.P., Trognon, A. J.F (Eds) (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy: Presses de l'Université de Nancy.

Goffmann, E., (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit. (Edition originale : 1967).

Goodenough, W. (1976). Multiculturalism as the Normal Human Experience, *Anthropology and Education Quarterly*, n° 7-4, 4-6.

Grice, H.P. (1979). *Logique et conversation*, *Communications*, 30, 57-72.

Gülich, E., (1990). Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives, 71-109. Dans Charolles et Al . *Le discours* . Nancy : P.U.N.

Gumperz, J., Gumperz, J.J (1982). Communicative competence in educational perspective. In L.C Wilkinson (Ed), *communicating in the classroom*. University of Wisconsin. Madison: Academic Press.

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction a la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Editions de Minuit.

Halté J.F (Ed) (1993). *Inter-Actions*, Nancy : PUN.

Hinde, R.A., Perret-Clermont A.N., Stevenson-Hinde, H. (Eds) (1988). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*, Fribourg : Delval, Cousset.

Husserl, E. *Méditations cartésiennes*. Paris : Vrin. (Edition originale 1931)

Hymes, Dell. H. (1972). Models of the interaction of language et social life (version révisée de Hymes, 1967). In J.J Gumperz, D.H Hymes (Eds). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

Hymes, Dell. H. (1991). *Vers la compétence de communication*, Paris : LAL Hatier-Crédif. (Edition originale : 1973 et 1982)

Jonas, F., (1991). *Histoire de la sociologie : des lumières à la théorie du social*, Paris : Larousse.

Joulain, M., (1987). Dialogues maîtresse-enfants à l'école maternelle : influence de la dimension et de l'homogénéité des groupes, Université de Poitiers, Thèse de 3^{ème} cycle.

Joulain, M. (1988). *Les dialogues enfants-maîtresse à l'école maternelle. un aspect de la compétence à communiquer*, enfance, 3-4, 149-158.

Kail, M., Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage*, Paris : P.U.F.

Katz, J., Fodor, J. (1962). *What's wrong with the philosophy of language*, Inquiry, 5, 197-237.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) - *L'implicite*, Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1988). La notion de "place" interactionnelle ou les taxèmes, qu'est que c'est que ça ? Dans Cosnier, J. et al, *Echanges sur la conversation*. 185-199, Lyon : C.N.R.S.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. et al (1991). *La question*, Lyon : P.U.L.

Kostulski, K., Trognon A., (1998). *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy : PUN.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit. (Edition originale : 1972).

Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

Lentin, L. (1976). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*. Tome 1. Paris : ESF.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge : CUP.

Manigand, A. (1999). Le silence des enfants turcs à l'école. *Psychologie et Education*. 37. 57-73.

Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.

Mehan, H. (1978). Structuring School Structure. *Harvard Educational Review*. Vol. 48/1.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.

Mehan, H. (1980). The Competent Student. *Anthropology and Education Quarterly*, XI, 3, 131-152. .

Mertan, B., Nadel J. (1991). La communication entre jeunes enfants en présence et en l'absence de l'adulte. *Enfance*. Tome 45. 1-2. 7-24.

Moeschler, J. (1982) - *Dire et contredire*. Berne : Peter Lang.

Moeschler, J. (1985)- *Argumentation et conversation*. Paris : Hatier (LAL).

Moeschler, J, Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de Pragmatique*. Paris : Seuil.

Monteil, J.M. (1997). Contexte social et performances cognitives. Dans J.P Leyens, J.L Beauvois. *L'ère de la cognition*. Grenoble : P.U.G.

Muller, J.L (1986). *Caractéristiques individuelles, pratiques éducatives familiales et performance scolaire au cours préparatoire*, Thèse de Doctorat de Psychologie. Université de Nancy 2.

Musiol, M., Trognon, A. (2000). *Éléments de psychologie cognitive. Le discours schizophrène*. Paris : Armand Colin.

Nancy J.L (2000). *L'Intrus*. Paris : Galilée.

Nonnon, E., (1991). Est-ce qu'on apprend en discutant ? Un exemple d'interaction maître/élève en section d'éducation spécialisée. Dans François (F.) *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris. Délachaux et Niestlé. 147-203.

Nonnon, E., (1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire: quelques éléments d'analyse. *Enfance*. Tome 45/4. 335-354.

Nonnon, E., (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 129/4. 87-131.

Osterrieth, P. (1976). *Introduction à la psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.

Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris : PUF .

Parrat-Dayan, S. (1999). *Le développement de l'enfant selon Jean Piaget*. Communication effectuée à Belfort à L'Institut pour le Développement, l'Education et les Echanges.

Parsons, T. (1959). The School as a Social System, *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.

Peirce, C.S (1978). *Ecrits sur le signe*, traduit et rassemblés par G. Deledalle, Paris : Le Seuil.

Perret-Clermont, A.N (1979)- *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne : Peter Lang.

Perret-Clermont, A.N., Nicolet M. (1988). *Interagir et connaître*, Fribourg : Delval, Cousset.

Perret-Clermont, A.N., Brossard A. (1988) – L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions. Dans R.A Hinde,, A.N. Perret-Clermont., H. Stevenson-Hinde, (Eds). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*, Fribourg : Delval, Cousset.

Perret-Clermont, A.N., Schubauer-Leoni, M.L, Grossen, M., (1990). Contexte social du questionnement et modalités d'explication, *Cahiers du C.A.L.a.P*, 7-8, 37-53.

Perret-Clermont, A.N., Schubauer-Leoni, M.L, Trognon, A., (1992)- L'extorsion des réponses en situation asymétrique, *Verbum* 1-2.

Piestrup A.M, (1973). *Black dialect interference and accommodation of reading instruction in first grade*. Language Behavior Research Laboratory, University of California, Berkeley, Monograph n°4.

Reiter, R. (1980). A logic for default reasoning. *Artificial Intelligence* 13: 81-132.

Reuchlin, M., (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris : PUF.

Riviere, A., (1990) . *La psychologie de Vygotsky*, Liège, Pierre Mardaga.

Rojas Nieto, C. (1999). Changement de focus dans les dialogues adulte-enfant. Dans E. Vénéziano (Ed), *La conversation, instrument, objet et source de connaissance*, Psychologie de l'interaction 7-8, Paris : L'Harmattan.

Roulet, G. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne : Peter Lang.

Russel, B. (1905). On denoting, *Mind* 14, 479-493.

Sacks, H, Schlegoff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation, *Language* 50, 696-735.

Saint-Dizier De Almeida, V. (1996). Un modèle théorico-empirique de la conception d'un système informatique d'assistance interactif. Thèse de Doctorat de L'université de Nancy 2.

Saporta, G. (1990). *Probabilités, Analyses des données et Statistiques*. Paris : Editions Technip.

Schneuwly, B., et Bronckart, J.P, (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé : Neuchâtel-Paris.

Searle, J.R., (1969). *Speech acts; an essay in the philosophy of language*, Cambridge : Cambridge University Press.

Searle, J.R., (1982). *Sens et expression*, Paris : Minuit. (Edition originale : 1979)

Searle, J.R., Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*, Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J.R., (1985). *L'intentionnalité*, Paris : Minuit.

Simonpoli, J.F (1991). *La conversation enfantine*. Paris : Hachette Education.

Simonpoli, J.F (1991). *Apprendre à communiquer*. Paris : Hachette Education.

Sinclair, A., Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourses. The English used by Teachers and Pupils*, London: Oxford University Press.

Sperber, D., Wilson, D., (1989). *La pertinence*, Paris : Minuit. (Edition originale : 1986)

Spigolon, G., Specogna, A., (1996). Aspects socio-cognitifs d'une interaction adulte-enfant à l'école maternelle, *Interaction et cognitions, volume 1(2-3)*, 367-396. Paris : L'harmattan.

Spigolon, G., Specogna, A., (2000). Compétences sociales et cognitives en construction, Dans Florin, A., Bernoussi, M.(Eds) *Apprendre à l'école. Psychologie française*, 45 (3), 209-218. Presse Universitaire de Grenoble.

S.R.E.S.A.S , (1978). *Nouvelles études sur l'échec scolaire. Recherches pédagogiques*. Institut National de Recherches Pédagogiques.

Trognon, A., (1986). Les linguistiques de la communication. Dans R. Ghiglione (Ed), *L'homme communicant*, (37-73). Paris : Armand Colin.

Trognon, A. (1991). L'interaction en général : sujets, groupes, cognitions, représentations sociales. *Connexions* 57. 9-25.

Trognon, A., Brassac, C., (1992). L'enchaînement conversationnel, *Cahiers de Linguistique Française*, 13, 77-107.

Trognon, A., (1993). La négociation du sens dans l'interaction. Dans Halté J.F (Editor), *Inter-Actions*, (69-94). Nancy : Presses de l'Université de Nancy.

Trognon, A., Ghiglione R., (1993). *Où va la pragmatique ?* Grenoble : PUG.

Trognon, A., Musiol, M. (1994). Les régimes d'inférence en conversation. *Verbum* 2. 117-138.

Trognon, A., Dausendschön-Gay U., Krafft, U., Riboni, C. (1994 b). *La construction interactive du quotidien*. Nancy : PUF.

Trognon, A., (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. Dans Gilly, M., Roux, J.P., Trognon, A. J.F (Eds), *Apprendre dans l'interaction*, (91-120). Nancy: Presses de l'Université de Nancy.

Trognon, A., Saint-Dizier, V. (1999). L'organisation conversationnelle des malentendus : le cas d'un dialogue tutoriel. *Journal of Pragmatics*, 31, 787-815.

Trognon, A. Pachoud, B., Musiol, M. (2000). L'analyse pragmatique, conversationnelle et cognitive de l'usage du discours chez le schizophrène. Dans M., Musiol, A. Trognon. *Eléments de psychologie cognitive. Le discours schizophrène* (115-173). Paris : Armand Colin.

Vandenplas-Holper, C., (1979). *Education et développement social de l'enfant*. Paris : PUF.

Vanderveken, D., (1988). *Les actes du discours*, Bruxelles : Mardaga.

Verdelhan-Bourgade, M., (1986). Compétence de communication et communication de cette compétence, *Langue Française*, 70, 72-87, Paris, Larousse.

Veneziano, E., (1987). Les débuts de la communication langagière. Dans Gérard-Naef (Ed). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel - Paris : Delachaux et Niestlé.

Veneziano, E., (Ed) (1999). La conversation, instrument, objet et source de connaissance. *Psychologie de l'interaction*, 7-8.

Vion, R. (1999). Linguistique et communication verbale. Dans Gilly, M., Roux, J.P., Trognon, A. J.F (Eds), *Apprendre dans l'interaction*, (41-67). Nancy: PUN.

Viry, R. (1990). Introduction à l'étude de la psychiatrie analytique. Nancy : PUN.

Vygotsky, L.S., (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (Eds) : Havard University Press, Cambridge (Mass).

Vygotsky, L.S., (1985). *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève. Paris: Messidor. (Edition originale 1934)

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil. (Edition originale : 1967)

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*, Paris : Editions Gallimard. (Edition originale 1971)

Wiggenstein, L., (1961). *Les investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

Zazzo B (1978). Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire. Paris: PUF.



Résumé :

Considérant le peu de participation orale de certains enfants pendant les séances de langage à l'école maternelle, nous nous intéressons aux conditions de production des actes langagiers en privilégiant une approche ethnométhodologique. La pragmatique, définie comme l'étude cognitive, sociale et culturelle de la communication, propose un cadre théorique opérationnel convergent avec cette approche : la logique interlocutoire. Elle permet notamment d'éclairer les rapports complexes entre la signification des énoncés et leur contexte de production. En outre, elle a en commun avec les théories interactionnistes du développement auxquelles nous nous référons, une conception profondément sociale du signe.

Constatant que beaucoup d'enfants silencieux en séance de langage ne sont pas muets dans toutes les situations scolaires, nous faisons l'hypothèse que le retrait communicatif peut être une réponse adaptée à une intercompréhension malmenée. C'est précisément ce degré d'intercompréhension que nous cherchons d'une part à mesurer, d'autre part à comprendre.

La thèse que nous soutenons est la suivante :

les séances de langage peuvent être considérées comme un lieu de collaboration social et cognitif entre enseignant et enfants. La qualité de cette collaboration dépend notamment du degré de partage de leurs représentations. Ce partage peut être apprécié grâce à un certain nombre d'indicateurs pragmatiques intersubjectifs et varie en fonction de l'identité sociale et de l'expérience conversationnelle des interlocuteurs.

The didactic conversation, tool and source of alterity

Pragmatic approach of social and cognitive interlocutors' proximity
in language sessions at the nursery school.

Trying to understand the weak oral contribution of some children during the language sessions at the nursery school, we consider the production's conditions about language acts favouring an ethnomethodological approach.

The pragmatic, specified as cognitive, social and cultural study of communication, proposes a theoretical support being convergent and operational with this approach: the interlocutory logic. It enables partly to clarify the complex connections between the signification of utterances and their context of production. Furthermore, it shares in common with interaction theories of human development, which we refer to, a deeply social conception of the sign.

Noting that many children were silent during the language sessions but not in each educational situation, we put forward the hypothesis that the talkative withdrawal can be a suited answer to a bad interunderstanding. It is precisely this degree of interunderstanding we intent to measure from one hand, to understand on the other hand.

The thesis we defend is the following:

The language sessions can be considered as a place for social and cognitive contribution between teacher and children. The quality of this contribution depends partly on the sharing degree of their perceptions. This sharing can be assessed thanks to some pragmatic intersubjective indicators. It changes according to the social identity and to the interlocutors' experience in conversation.

Discipline : Psychologie

Mots clés : école maternelle - conversation didactique - séance de langage - proximité- identité - pragmatique - logique interlocutoire

Université de Nancy 2 - Laboratoire de Psychologie de l'Interaction.
Groupe de Recherche sur les Communications