



HAL
open science

Compétences orales et formation du citoyen : des apprentissages en interaction(s)

Virginie Calicchio-Lapique

► **To cite this version:**

Virginie Calicchio-Lapique. Compétences orales et formation du citoyen : des apprentissages en interaction(s). Linguistique. Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2013. Français. NNT: . tel-00958630

HAL Id: tel-00958630

<https://theses.hal.science/tel-00958630>

Submitted on 13 Mar 2014

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.

UNIVERSITE JEAN MONNET DE SAINT ETIENNE

UFR Arts, Lettres et Langues - Département Sciences du langage

Equipe de recherche CELEC/CEDICLEC

THESE
en Sciences du Langage

Présentée et soutenue publiquement le 27 novembre 2013

par

Virginie CALICCHIO ép. LAPIQUE

**Titre : Compétences orales et formation du citoyen :
des apprentissages en interaction(s)**

Sous la direction de

Marielle RISPAIL, Université Jean Monnet de Saint Etienne

MEMBRES DU JURY

Hélène CROCE-SPINELLI, Maitresse de conférences, Université de Lyon.

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Professeure des Universités émérite, Université de Rouen.

Bruno MAURER, Professeur des Universités, Université d'Artois.

Marielle RISPAIL, Professeure des Universités, UJM de Saint Etienne.

REMERCIEMENTS

La première expression de ma gratitude va à Marielle Rispaïl, pour avoir accepté de me suivre dans mes pérégrinations de chercheuse débutante,

je remercie dans le même mouvement l'ensemble des participant(e)s de cette recherche, élèves et enseignant(e)s, qui m'ont ouvert les portes de leurs classes et ont nourri par leurs interactions les matériaux analysés dans la présente recherche,

j'adresse enfin toute ma reconnaissance à ma petite famille, qui a vu naître¹ ce projet, et qui par son soutien m'a aidée à le faire aboutir.

¹ Nous avons fait le choix de mettre en œuvre pour la rédaction de la présente recherche les recommandations des nouvelles normes orthographiques.

RESUME

L'éducation à la citoyenneté et la transmission par l'école des valeurs essentielles au maintien de la cohésion sociale et politique sont des questions socialement vives dans le contexte de crise qui caractérise, dit-on, la société française. En quoi les interactions verbales en contexte didactique participent-elles de cette entreprise ? Pour répondre à cette problématique, nous avons construit un corpus constitué de la transcription de huit séances menées dans des classes de cycle 3 du sud est de la France, que nous analyserons en mobilisant des outils d'investigation pluriels, fédérés par l'engagement dans une démarche sociolinguistique. Il s'agira de montrer comment les interactions verbales, en permettant notamment la co-construction des objets du sens, la régulation des conflits, la rencontre de l'altérité, ou encore la conscientisation de la pluralité et de la variation, pourraient favoriser la formation des citoyens de demain.

Mots-clés : interactions verbales ; citoyenneté ; éthique ; co-construction ; valeurs ; pouvoir ; altérité ; hétérogénéité ; esprit critique.

ABSTRACT

Delivering citizenship education and pass down at school values that are essential to uphold social and political cohesion are burning issues in the French society, especially in these times of crisis. In what way do verbal interactions occurring in didactic context participate in this undertaking? To answer this issue, we put together a corpus made up of the transcripts of eight lessons observed in 3rd cycle classes located in south east of France. These data will be analysed with pluralist tools, united by a sociolinguistic approach. We aim to show how verbal interactions contribute to shape citizens, particularly by allowing co-construction of meaning, conflict regulation, otherness encounter, as well as plurality and variation awareness-raising.

Key words : verbal interactions ; citizenship ; ethics ; co-construction ; values ; power ; otherness ; heterogeneity ; critical mind.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

SECTION 1 - CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE ET FONDEMENTS THEORIQUES

Partie 1 - Contextualisation de la recherche

Chapitre 1 - Une nécessaire clarification conceptuelle : pour une « crisologie »

Chapitre 2 - La crise comme toile de fond de notre recherche

Chapitre 3 - Ecole et crise : des symptômes aux remèdes ?

Partie 2 - Fondements théoriques : une approche pluridisciplinaire

Chapitre 1 - Balayages terminologiques : oral, citoyenneté et éthique

Chapitre 2 - L'interaction verbale, lieu de construction de la citoyenneté

Chapitre 3 - Problématique et hypothèses de recherche

SECTION 2 - CHOIX METHODOLOGIQUES

Partie 1 - Recueil de données

Chapitre 1 - Observations de séances de classe : le choix d'une démarche écologique

Chapitre 2 - Les entretiens d'auto-confrontation

Partie 2 - La construction du corpus

1. Le choix des séances

2. La transcription des observations et des entretiens

3. Codification rédactionnelle

Partie 3 - Outils d'analyse

1. Une recherche qualitative : quelles implications ?

2. Choix d'analyse des observations de classe : une analyse pluridimensionnelle

SECTION 3 - ANALYSE DU CORPUS

Chapitre 1 - Construire une communauté d'apprentissage : construction et co-construction des objets d'échange dans les échanges langagiers en classe

1. Construction et co-construction d'un cadre spatio-temporel de référence pour la classe

2. Verbalisation et prise en charge de la consigne en tant que cadre structurant des apprentissages

3. La séance comme élaboration collective des objets d'échange

Chapitre 2 - Construction et mise en œuvre d'une éthique interactionnelle

1. Une parole régulée

2. Jugements normatifs et situations de tension interactionnelles

3. La toile de fond axiologique des éthiques interactionnelles analysées

Chapitre 3 - Les interactions en contexte didactique comme expérience de la pluralité et de l'altérité

1. Les manifestations du pouvoir dans les échanges

2. Traces culturelles plurielles dans les interactions de la classe

3. Vers la construction d'une posture « alter-identitaire » ?

Chapitre 4 - Eléments de synthèse et interprétation des résultats

CONCLUSION

INTRODUCTION

Notre sujet de recherche se situe au carrefour de deux défis majeurs posés à l'Ecole en ce début de vingt-et-unième siècle : dans une société marquée par des inégalités croissantes, la mise en œuvre de l'égalité des chances repose sur l'Ecole, et les compétences langagières, qui figurent au cœur de la réussite des élèves, font à juste titre l'objet d'une attention particulière dans le champ de la recherche. D'un autre côté, la thématique de l'éducation à la citoyenneté prend aussi un relief particulier dans un contexte marqué par une crise multiforme et ses manifestations sociales, politiques et morales, qui n'épargnent pas la classe. Tout se passe comme si dans une société traversée par des tensions, des conflits et violences, il revenait à l'Ecole d'éviter l'explosion du lien social. Oral et éducation à la citoyenneté relèvent donc de questions socialement vives, qui s'inscrivent au cœur des missions de l'Ecole dans le contexte français tel que nous l'analysons lorsque nous décidons d'engager la présente recherche.

Plus précisément, notre idée est de croiser ces deux thématiques et de mettre au jour leurs intersections : en quoi l'éducation à la citoyenneté emprunte-t-elle les chemins de l'oral ? Quels sont les enjeux de la prise de parole en classe et en quoi sont-ils liés à l'acquisition de compétences citoyennes ? Que peut/doit signifier éduquer à la citoyenneté dans les classes françaises aujourd'hui, qu'entend-on par « compétences citoyennes » ? Quel rôle les compétences langagières jouent-elles dans l'exercice d'une citoyenneté *effective* ? En quoi les interactions verbales, en ce qu'elles se caractérisent par la mise en relation avec l'autre et la co-construction, sont-elles au cœur de l'apprentissage de la citoyenneté ? Dans ce premier foisonnement de questions empiriques, nous employons, pour initier cette étude, la notion de citoyenneté dans le sens de la « qualité de celui qui est citoyen », c'est-à-dire qui appartient à une Cité : il n'existe pas de citoyen isolé, le citoyen étant nécessairement en relation avec d'autres citoyens, ses concitoyens. Nous préciserons cette première définition plus tard, au fur et à mesure de l'avancée de notre réflexion.

Ces questionnements sont finalisés par l'ambition que la classe puisse se concevoir comme une mini-société qui pourrait faire contrepoids à la Société en proposant un modèle alternatif, ambition qui s'origine dans nos recherches menées antérieurement, et qui nous

anime en tant que formatrice à l'IUFM², poste que nous occupions dès la mise en route de la recherche. En effet, notre parcours universitaire nous a conduite à rédiger un mémoire de master en sciences politiques qui visait à montrer en quoi les conseils de classe trimestriels, dans le secondaire, sont des lieux éminemment politiques, notamment en ce que s'y jouent des rapports de pouvoir entre chef d'établissement, enseignants (de disciplines qui ne jouissent pas toutes d'un même « poids »), délégués élèves et représentants des parents d'élèves. A ces premiers questionnements, au cœur desquels figurent les enjeux liés aux rapports de pouvoir dans les interactions, se sont greffées les nouvelles interrogations liées à notre statut de formatrice en lettres, et qui nous invitent à porter une attention toute particulière aux pratiques langagières en classe, qui justifient l'inscription de notre thèse dans le champ des sciences du langage. La volonté d'explorer les liens qui pourraient unir les interactions verbales en contexte didactique et l'acquisition de compétences citoyennes s'ancre donc à la fois dans l'analyse que nous faisons du contexte qui caractérise la société française d'aujourd'hui, et les questionnements qui ont jalonné notre parcours universitaire et professionnel.

Les outils théoriques vers lesquels nous nous sommes tournée pour poser les bases scientifiques de notre réflexion sont caractérisés par leur dimension pluridisciplinaire. Ils s'inscrivent dans le champ de la sociolinguistique (Blanchet, Rispail, de Robillard), de la pragmatique et de l'analyse interactionnelle (Kerbrat-Orecchionni). Le contexte scolaire nécessite une réflexion sur la didactique de l'oral (Maurer), l'analyse des particularités des interactions menées en classe (Cicurel, Vion, Bouchard) et des gestes professionnels des enseignants (Jorro, Crocé-Spinelli). Enfin, les enjeux sociologiques (Perrenoud), politiques (Schnapper) et éthiques (Ricoeur, Delamotte-Legrand) sont également cruciaux.

A l'image de la pluralité de nos outils théoriques, le corpus de données recueilli est complexe. Il se constitue de données documentaires, d'observations empiriques et écologiques dans les classes, et d'entretiens visant à apporter un éclairage réflexif sur la parole enseignante vis-à-vis des pratiques observées.

Pluralité des options théoriques, questions socialement vives, imbrication des objets de recherche : nos travaux n'ont pas été sans poser quelques difficultés, sur le plan intellectuel mais aussi familial et professionnel, puisque notre parcours de thèse a été traversé sur le plan professionnel par la mise en œuvre de la réforme du recrutement et de la formation,

² L'acronyme I.U.F.M. désigne les Instituts Universitaires de Formation des Maitres, ayant vocation à préparer les étudiants aux concours de l'enseignement primaire et secondaire puis à assurer leur formation initiale et continue. Créés en 1989, ils sont remplacés à la rentrée 2013 par les ESPE (Ecoles Supérieures du professorat et de l'Education).

qui a nous a durement touchée en tant que formatrice en IUFM, et sur le plan personnel par l'accueil d'un nouvel enfant dans la famille, heureux événement mais nécessitant une organisation draconienne de notre emploi du temps pour tenter de concilier et de réaliser au mieux nos différentes missions.

Le plan adopté dans la présente recherche épousera les articulations suivantes : nous présenterons dans un premier temps les choix de contextualisation que nous avons opérés, et les options théoriques que nous avons retenues. Dans un deuxième temps, nous aborderons la question de la méthodologie adoptée et du dispositif de recherche que nous avons conçu pour valider ou invalider nos hypothèses de recherche. Le troisième mouvement sera consacré à l'analyse du corpus. Nous livrerons les résultats obtenus, puis nous en proposerons une synthèse. La conclusion, dans laquelle nous poursuivrons une visée réflexive, nous permettra de répondre à la problématique que nous avons posée, tout en mettant l'accent sur les limites que nous identifions dans notre travail, et les pistes à explorer dans de futures recherches.

**SECTION 1 - CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE
ET FONDEMENTS THEORIQUES**

La première section vise à insérer notre recherche dans son environnement (spatio-temporel, économique, politique, social,...) en mettant au jour les choix de contextualisation que nous avons opérés, et à présenter les courants scientifiques dans lesquels elle s'inscrit : nous aborderons successivement ces deux dimensions.

Partie 1 - Contextualisation de la recherche : **oral et éducation à la citoyenneté dans une France en crise**

Comme toute recherche, notre projet d'examiner les liens qui pourraient unir les interactions verbales et la formation à la citoyenneté en classe s'inscrit dans un contexte spatio-temporel particulier, qu'il est primordial d'appréhender en préalable à l'ensemble des développements ultérieurs.

L'actualité la plus récente a mis sur le devant de la scène médiatique la crise financière, initiée aux Etats-Unis³ mais rapidement étendue à l'ensemble des pays occidentaux, mondialisation des risques oblige. Voilà pour l'actualité la plus brûlante. Mais en ce qui concerne plus particulièrement la France, la crise ne nous paraît pas pouvoir être cantonnée aux seuls plans économiques et financiers. Selon nous, il ne s'agit que de la partie émergée d'un iceberg dont nous essaierons dans les lignes qui suivent d'analyser l'aspect et l'ampleur.

Pour cela, il nous faudra répondre successivement à trois interrogations :

- que signifie le concept de crise ?
- En quoi caractérise-t-il la situation actuelle en France, en particulier en ce qui concerne le champ scolaire ?
- Pourquoi choisir de placer au cœur de notre réflexion la question de l'oral, et celle de la citoyenneté ? En quoi s'agit-il selon nous d'une urgence et d'une nécessité ?

³ Le 18 mars 2008, Greenspan, président de la Réserve fédérale des États-Unis de 1987 à 2006, parle de « la plus grave crise financière depuis la seconde guerre mondiale » dans une tribune parue dans le *Financial Times*.

Chapitre 1 - Une nécessaire clarification conceptuelle : pour une « crisologie »

En 1961, Hannah Arendt⁴ soutient dans *Between past and future – eight exercises of political thought*⁵, qu'une crise générale s'est « abattue sur tout le monde moderne » et « atteint presque toutes les branches de l'activité humaine »⁶. Après le choc des totalitarismes, et avec eux la faillite de la tradition de pensée occidentale, les sphères pré-politiques elles-mêmes sont gagnées par la crise de la tradition et de l'autorité, à l'image de l'éducation et de l'instruction des enfants. La philosophe y voit un révélateur de la profondeur et de la gravité de cette « crise générale ». Le dénominateur commun à cette crise, qui « se manifeste différemment suivant les pays touchant des domaines différents et revêtant des formes différentes »⁷, pourrait être la fixation de l'homme moderne sur le travail et la consommation, qui le replie sur lui-même, l'empêche de penser le monde dans lequel il vit, provoquant déracinement et abandon⁸. C'est dans ces conditions difficiles qu'il est urgent de penser les nouvelles conditions politiques du *vivre ensemble*.

Dans la mesure où nous cherchons à analyser le concept de « crise » et à voir comment il peut éclairer le contexte français actuel, cette brève présentation nous conduit aux réflexions suivantes : si « crise » il y a, comment situer son origine ? La crise du monde moderne est-elle née avec les totalitarismes du XX^{ème} siècle ? Avec l'avènement de la consommation de masse ? Sévit-elle sans interruption ? Sommes-nous parvenus à une étape critique, paroxystique ? De la même manière, il paraît délicat de la situer géographiquement : la crise écologique se situe à l'échelle planétaire, la crise financière a débuté aux Etats-Unis pour se propager dans l'ensemble des Etats occidentaux *via* la mondialisation des flux, tandis que la crise du politique varie selon les traditions et l'histoire des Etats concernés. Enfin, lorsqu'on parle de « crise », fait-on référence à des études chiffrées, à des sentiments diffus ? Etablis par des experts, relayés par des dirigeants politiques, par les médias, vécus par les citoyens eux-mêmes ?

⁴ Dans l'ensemble du présent document, lorsque des auteurs sont cités, nous ne mentionnons leur prénom que lors de la première occurrence, sauf lorsqu'il existe un risque de confusion (ex : Philippe Blanchet / Alain Blanchet).

⁵ Arendt H., 1961, *Between past and future* (trad. 1972), « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Gallimard.

⁶ *ibid.*, p. 223.

⁷ *ibid.*

⁸ Arendt H., 1964, Entretien avec G. Gauss, consulté le 22 août à l'adresse suivante : <http://skhole.fr/hannah-arendt-entretien-avec-gunter-gaus-1964-2>.

Un seul constat : le concept de « crise » suscite une réelle effervescence médiatique, et connaît un succès certain en librairie. Au cœur de l'été 2011, la presse française fait état de ces éléments de tension, comme le souligne Marie Normand dans sa revue de presse datée du 12 juillet⁹ :

« Il faut avouer que la lecture des journaux aujourd'hui **fait un peu peur**, on se croirait dans un **film catastrophe**. Le mot **panique** revient le plus souvent, *Les Échos* parle, pour sa part, d'**engrenage**. « Plus personne n'a le cœur à plaisanter », explique *Libération*, qui évoque pour sa part une « **hystérie galopante** », un « **incendie [qui] se propage** à toute la zone euro ». « Après la Grèce, note le journal, c'est l'Italie qui n'inspire plus la confiance des investisseurs. Le risque: une **désintégration** de la monnaie unique ». Les deux photos qui illustrent l'article montrent d'ailleurs deux hommes - un trader et le président de la banque centrale européenne - se grattant la tête ou s'arrachant les cheveux. C'est selon. « En l'espace de quelques heures, rappelle le quotidien, les investisseurs ont cédé en masse les obligations souveraines de tous les pays européens ». « Un lundi noir » résume *Le Figaro Économie*. « L'Europe **craque**, les marchés **plongent** », renchérit *La Tribune* en une. « Tel un **cancer**, écrit *Le Figaro*, la crise de la dette **ronge** l'Europe par contagion ». Contagion, un terme repris par *Le Monde* daté de mardi 12 juillet, qui estime que les « attermoissements » des responsables économiques risquent de l'accélérer. »¹⁰.

Du côté des ouvrages, même constat : il suffit de consulter le nombre d'ouvrages récents publiés sur le sujet pour s'en convaincre, la « crise » ne connaît pas la crise...éditoriale. Sur un grand site web marchand, le mot donne plus de 60000 résultats : crise économique et financière, crise politique, crise de l'Etat, crise de l'École, crise sociale, crise culturelle, crise de la famille, du couple, crise des identités, crise épistémologique, crise du sens...Les qualificatifs sont variés, au point que le concept en devienne un trait définitoire de la modernité, comme le suggère Paul Ricoeur lorsqu'il s'interroge : « La crise, un phénomène spécifiquement moderne ? »¹¹.

Dans ce contexte, il nous paraît donc capital d'éclairer le concept de crise et de le rendre éclairant, conformément au vœu formulé par Edgar Morin dans un article qui plaide en faveur d'une « crisologie »¹², et dans lequel le philosophe souligne le double mouvement imprimé au concept durant le XX^{ème} siècle : *inflation*, car « le mot crise s'est répandu de proche en proche envahissant toute chose sociale, toute notion » et *dilution*, car la notion « en se généralisant, s'est comme vidée de l'intérieur ».

⁹ Revue de presse française par Marie Normand consultée le 21-08-2011 à l'adresse suivante : <http://www.rfi.fr/emission/20110712-une-presse-francaise-crise-dette-enflamme-marches>

¹⁰ Sauf précision contraire, les éléments figurant en gras dans les citations résultent des choix que nous avons opérés pour les mettre en valeur, et ce pour l'ensemble de la thèse.

¹¹ Ricoeur P., 1988, « La crise : un phénomène spécifiquement moderne ? », *Revue de théologie et de philosophie*, 120, pp. 1-19.

¹² Morin E., 1976, « Pour une crisologie », *Communications*, 25, pp. 149-163.

1. Précisions étymologiques et historiques

Pour éclairer le présent et parvenir à démêler ce qui est réellement caractéristique du contexte « contemporain » français dans le concept de crise, il est nécessaire d'opérer un détour par l'étymologie et l'histoire.

Sur le plan étymologique, le grec *krisis* (« Κρίσις ») fait référence à l'idée de jugement dans un contexte où il est nécessaire et urgent de trancher entre des positions divergentes. Il s'agit de séparer, distinguer, choisir, décider, trancher, juger, résoudre, interpréter. Au carrefour du jugement et de la décision, la *krisis* représente donc un moment décisif : un moment de rupture et de choix. Les emplois latins du terme *crisis* sont quant à eux liés au domaine médical : le *Trésor de la Langue Française Informatisé* fait référence au latin impérial *crisis* comme désignant la « phase grave d'une maladie ». Mettre en parallèle les origines grecque et latine du mot revient à rapprocher la « maladie » du « médecin » : tout comme la maladie nécessite le recours au jugement du thérapeute, la « crise », par sa gravité, nécessite une intervention judicieuse pour permettre une issue favorable.

Ces emplois, liés au domaine médical, vont s'étendre au XVII^{ème} siècle à la psychologie¹³, au XIX^{ème} à la politique, à la finance et au commerce¹⁴ pour connaître au XX^{ème} un essor en terme de champ d'application et de fréquence d'emploi¹⁵. Le sens figuré est attesté quant à lui dès la fin du XVII^{ème}¹⁶. Les résultats de la recherche du mot « crise » dans le corpus de démonstration de la base de données FRANTEXT, constitué de 35 textes écrits entre 1785 et 1921, sont représentatifs de l'étendue de ses emplois dès le XIX^{ème}. Les 46 occurrences se répartissent ainsi entre le domaine médical,

« Il est bizarre que la maladie ne m'effraie pas et que ses effets me fassent reculer d'effroi. Je tousse beaucoup ; ma dernière **crise** a épuisé le reste de mes forces »¹⁷,

psychologique,

« La **crise** ne cessa que le matin. Et le matin, le docteur ne put cacher à la mère les craintes d'un nouvel accès, une de ces crises de jour que semble exaspérer la lumière solaire »¹⁸,

¹³ *Trésor de la Langue Française Informatisé*, p. ext. av. 1685 « accès psychologique à manifestations violentes », *crises de passions* (Guilleragues à Racine, Lettres de Racine, 6^e recueil dans Littré).

¹⁴ *ibid.*, 1762 « phase grave dans l'évolution des choses » (J.-J. Rousseau, *Émile*, III dans Littré : Nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions); 1814 *crise politique* (Jouy, *Hermite*, t. 5, p. 182); 1823 *crise financière* (Las Cases, *Mémor. Ste-Hélène*, t. 1, p. 186); 1837 *crises commerciales* (Balzac, *C. Birotteau*, p. 257).

¹⁵ *ibid.*, Fréq. rel. littér. : xix^e s. : a) 2 636, b) 3 492; xx^e s. : a) 7 619, b) 7 206. La fréquence relative mesure l'importance d'un mot ou d'une expression chez un auteur ou pendant une période donnée.

¹⁶ *ibid.*, p. anal. 1690 (Fur. : Crise, se dit figurément en choses morales. « Cette intrigue est dans sa crise [...] ce procès est dans sa crise ».)

¹⁷ Krüdener Mme De, 1803, *Valérie*, p. 220.

« La lecture des ouvrages latins qu'il aimait, d'ouvrages presque tous rédigés par des évêques et par des moines, avait sans doute contribué à déterminer cette **crise**. Enveloppé dans une atmosphère de couvent, dans un parfum d'encens qui lui grisaient la tête, il s'était exalté les nerfs (...) »¹⁹,

politique,

« Due à la maturité inattendue de mes principales conceptions, cette résolution se trouva beaucoup fortifiée par l'heureuse **crise** qui vient d'abolir le régime parlementaire et d'instituer la république dictatoriale, double préambule de toute vraie régénération »²⁰,

« C'est donc le prolétariat qui passerait d'emblée au premier plan si la **crise** devenait révolutionnaire »²¹,

économique et financier,

« Et cependant, messieurs, telle est la vitalité de notre institution, qu'elle a mieux résisté à cette **crise** fatale que l'agriculture, l'industrie et le commerce. Vos capitaux confiés en mes mains ont profité (...) »²²,

scientifique,

« On nomme mue cette **crise**, à laquelle l'insecte est souvent plusieurs jours à se préparer, et qui lui est quelquefois mortelle »,

épistémologique,

« Comme je vous l'ai dit, nous avons déjà passé par une **crise** semblable. Je vous ai montré que, dans la seconde physique mathématique, celle des principes, on retrouve les traces de la première, celle des forces centrales »²³,

et culturel,

« Tout se tient dans une civilisation, et si l'architecture est arrivée à un état de **crise** fort pénible et dangereux, c'est qu'on n'a pas assez songé à lui faire suivre le mouvement intellectuel et matériel de notre temps »²⁴.

Le domaine d'application du mot « crise » est donc très large depuis le XIX^{ème} siècle. Il couvre l'individuel comme le collectif (institutions, sociétés) et relève de différents champs scientifiques, qui sont aujourd'hui nombreux (médecine²⁵, psychologie²⁶, économie²⁷, sociologie²⁸, science politique²⁹, philosophie³⁰ et épistémologie – la liste n'étant pas

¹⁸ Goncourt (de) E., Goncourt (de) J., 1869, *Madame Gervaisais*, p. 133.

¹⁹ Huysmans J.-K., 1884, *À rebours*, p. 104.

²⁰ Comte A., 1852, *Catéchisme positiviste, ou Sommaire exposition de la religion universelle*, p. 10.

²¹ Jaurès J., 1901, *Études socialistes*, p. XXX.

²² About E., 1857, *Le Roi des montagnes*, p. 90.

²³ Poincaré H., 1905, *La Valeur de la science*, p. 209.

²⁴ Viollet-Le-Duc E., 1872, *Entretiens sur l'architecture : t. 2*, p. 63.

²⁵ Pigeaud J., 2006, *La crise, éléments d'histoire de la médecine*, Editions Cécile Defaut.

²⁶ Dupré-Latour M., 2005, *Les crises du couple : Leur fonction et leur dépassement*, Editions Erès.

²⁷ Artus P. (ss la dir.), 2008, *La crise financière. Causes, effets et réformes nécessaires*, Les Cahiers du cercle des économistes.

²⁸ Dubart Cl., 2000, *La crise des identités L'interprétation d'une mutation*, PUF, Paris ; Maffesoli M., 2011, *La crise est dans nos têtes !*, Jacob-Duvernet.

exhaustive), ce qui atteste d'une réelle « inflation » de ses emplois. Nous aimerions poursuivre cette investigation par l'exploration du paradigme dans lequel il s'inscrit.

2. Paradigme de la crise et aspects sémantiques

En ce qui concerne sa construction en langue, le mot « crise » se rencontre dans une construction attributive indiquant un état (*être en crise, paraître en crise*, etc), accompagné d'une expansion qualificative (adjectif relationnel - *crise étatique*, ou complément du nom - *crise de l'Etat providence*) ou encore employé lui-même comme qualificatif (*la France en crise*).

Dans un paradigme systémique, le concept renvoie à une dynamique et renferme une tension entre deux pôles³¹, l'un négatif et renvoyant à l'idée de trouble, de remise en question, de déséquilibre et de menace d'un état existant provoquant inquiétude et angoisse, mais aussi un autre, positif, faisant référence à l'opportunité d'une réorganisation à travers la mise en œuvre de choix et de décisions permettant l'avènement d'un nouvel état, susceptible d'être meilleur que le précédent. La crise permet donc dans un premier temps de désigner un état, puis envisage une évolution (positive ou négative), dans une perspective dynamique, processuelle.

Par ses caractéristiques sémantiques, le concept *participe aux discours d'appréhension de la réalité vive* (Courbon, 2010). Il serait donc intimement imbriqué à l'actualité, à la quotidienneté, qu'il permettrait de dramatiser en donnant un éclairage alarmant aux faits analysés. D'autre part, il serait particulièrement adapté à *l'auscultation des phénomènes en mutation*, pour reprendre un terme issu de la sémiologie médicale dont il relève étymologiquement. Enfin, il induirait que les situations qualifiées comme étant « en crise » nécessitent un traitement urgent et doivent figurer au cœur des préoccupations. La crise se traverse, telle un *milieu hostile*, on cherche à la combattre, à l'endiguer, à la résoudre³².

Réalité vive, mutation et urgence, constituant lexical de la modernité : Ricoeur, dans un article intitulé « La crise : un phénomène spécifiquement moderne ? », pose un certain nombre de bases utiles pour continuer de mettre de l'ordre dans les foyers de signification

²⁹ Albertini P., 1997, *La crise du politique - Les chemins d'un renouveau*, Coll. Logiques Politiques, L'Harmattan ; Costa-Lacoux J., 2008, *L'humiliation. Les jeunes dans la crise politique*, Editions de l'Atelier.

³⁰ Serres M., 2009, *Le temps des crises*, Editions Le Pommier.

³¹ Voir I. Samyn-Bazin, <http://isabellesamyn.e-monsite.com/pages/approche-systemique/la-crise.html> - consulté le 25-10-2011.

³² Courbon B., 2010, « À propos d'un constituant lexical de la modernité : aspects sémantiques du mot « crise », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 157, Université Laval, Québec.

du mot, et surtout tenter de déterminer son éventuelle capacité à caractériser le contexte de notre recherche.

3. La crise selon Paul Ricoeur

Dans son article, le philosophe commence par s'interroger dans ces termes :

« Quoi de commun entre une crise de larmes, une crise ministérielle, une crise des valeurs ou de civilisation? Ce concept-valise n'est-il pas un pseudo-concept ? »³³.

Pour pallier cette confusion, le philosophe propose de passer en revue *les usages les moins contestables du terme de « crise »*. Il existe plusieurs points d'ancrage du terme, du plan individuel (domaine médical, psychologique), au plan macro (politique, social, économique, mais aussi scientifique et épistémologique), et le premier obstacle à l'appréhension du concept réside dans sa polysémie. Ricoeur distingue ainsi trois « foyers de signification » : le premier est médical et présente les traits suivants :

« a) un contexte pathologique dont le symptôme principal est la souffrance ou le mal-être; b) une rupture dans le rythme temporel de la maladie elle-même, rupture en forme d'accès, d'attaque soudaine; c) l'intervention du regard clinique qui interprète les symptômes et pose le diagnostic ; d) le pronostic d'une issue en forme d'alternative : ou bien l'amélioration ou bien l'aggravation. »³⁴.

Le deuxième concerne le « développement psycho-physiologique » et fait référence aux crises que rencontre un individu au cours de sa vie, qui correspondent à des phases de malaise profond suivi de rupture débouchant sur un nouvel équilibre. On parle ainsi communément de « crise d'adolescence ». Ricoeur qualifie le troisième foyer de significations de « cosmopolitique » : il correspond à un passage du plan individuel au plan collectif, celui de l'humanité tout entière ; le quatrième domaine serait celui des sciences, en référence aux travaux de Thomas Samuel Kuhn sur les révolutions scientifiques et enfin le cinquième correspondrait au champ économique, dont le modèle tendrait à prévaloir dans notre société, qui place l'économie au sommet de la hiérarchie des valeurs.

Divers éléments communs à l'emploi du mot « crise » dans ces différents champs peuvent être mis en évidence : la crise génère une forme de souffrance ; elle est transitoire ; elle marque une rupture d'équilibre et présente ainsi un caractère décisif : son issue peut être fatale ou bien déboucher sur un nouvel équilibre.

Mais surtout, Ricoeur souligne les difficultés conceptuelles engendrées par le succès

³³ Ricoeur P., *id.*, p. 1.

³⁴ *id.*, p. 2.

contemporain de ce terme. Ce succès, ininterrompu au moins depuis les années 1980³⁵, pourrait-il signifier que l'un des traits sémantiques de la crise, à savoir son caractère transitoire, est remis en cause ? La caractéristique de notre époque ne serait alors pas d'être en crise - toutes les époques ont eu leurs crises - mais d'être en crise *permanente*. Autre caractéristique des emplois contemporains du terme : ils seraient passés d'« emplois régionaux », clairement délimités et circonscrits, à un concept « global » qui concernerait le « phénomène social total »³⁶ et notre présent, avec toutes les difficultés que cela suppose, et que l'auteur résume en ces termes :

« D'une manière ou de l'autre, de la **crise** ou des crises, “ on en sort ”. Or, comment savoir si la **crise** actuelle, de quelque façon qu'on la caractérise, aura été pour la première fois une **crise** non transitoire, puisque par définition nous sommes dedans et ignorons le jugement que porteront sur nous les historiens futurs ? ».

Voyons à présent à partir de ces éléments de clarification en quoi le concept de crise caractérise le contexte dans lequel s'inscrit notre réflexion et peut constituer un fil rouge de nos préoccupations de recherche.

Chapitre 2 - La crise comme toile de fond de notre recherche

Dans un premier temps, nous montrerons en quoi le concept de « crise » est omniprésent sur la scène médiatique française au moment de notre recherche ; nous prolongerons ces réflexions par la mise en évidence de quelques traits qui nous paraissent saillants pour caractériser la société française, en proie à de vives tensions sur le plan sociologique ; enfin, nous tournerons notre regard vers l'école, qui constitue le terrain de nos investigations, afin de nous interroger sur son rôle, précisément en période de crise.

1. Effervescence médiatique : la crise au cœur de l'actualité française au moment de notre recherche

Pour mener à bien les analyses qui suivent, nous nous sommes basée sur la réception quotidienne dans notre messagerie électronique des occurrences du terme « crise » relevés

³⁵ Comme en témoigne l'émission animée par Y. Montand sur Antenne 2 le 22 février 1984, au titre évocateur : « Vive la crise », suivie par plusieurs millions de téléspectateurs, et qui a fait l'objet d'un supplément spécial du journal *Libération*.

³⁶ Mauss M., cité par Ricoeur P., *ibid.*, p. 1.

dans le traitement de l'actualité sur internet, grâce à la souscription au système des « alertes google »³⁷, avec toutes les limites que ce dispositif comporte. Il est en effet nécessairement limité dans le temps³⁸, et ne permet donc pas de prétendre à un examen exhaustif ou « statistique ». Notre objectif est plutôt de dégager, à partir de l'examen minutieux des emplois de ce terme dans une tranche d'actualité délimitée dans le temps, d'une part des points de convergence avec les traits définitoires du concept de « crise » posés en amont, et d'autre part des éléments de différenciation, en écho avec les analyses de Ricoeur, qui nous permettraient de mieux cerner les spécificités du contexte dans lequel s'insère notre recherche.

1.1. Traitement médiatique français de la crise et points de contact avec les éléments définitoires

L'analyse menée sur les occurrences médiatiques du terme « crise » dans la période précitée nous a conduite à repérer la présence de certains éléments de définition qui ont été présentés dans les lignes qui précèdent : c'est notamment le cas de l'emploi de lexique lié au domaine médical, de l'existence d'un lien entre crise, souffrances et inquiétude, de la nécessité de rechercher des solutions pour aboutir à de nouveaux équilibres, et enfin des éventuelles vertus de la crise. Le lexique médical est représenté par les termes suivants :

-**contagion** de la crise : notamment dans « menace de contagion » (*Le Parisien*, 8 novembre 2011), « contagion de la crise » (*Les Echos*, 9 novembre 2011), « risque de contagion » (*Le Parisien*, 10 novembre 2011), « la contagion gagne la France » (*BFM TV*, 11 novembre 2011),

-**contaminée** par la crise : « la France contaminée » (*Le Figaro*, 11 novembre 2011),

-**propagation** de la crise (*Le Point*, 18 novembre 2011),

-**remède** à la crise (*Le Point*, 13 novembre 2011),

-**bonne santé** remise en cause (*France Soir*, 15 novembre 2011),

-crise **endémique** (*Le Monde*, 29 novembre 2011),

-**diagnostic** (*maville.com*, 30 novembre 2011),

-**maladie, fièvre** (*Le Point*, 1^{er} décembre 2011).

Pour filer la métaphore médicale, la crise paraît s'incarner dans une maladie contagieuse : nous aurons l'occasion de détailler cet élément lorsque nous évoquerons les particularités de la crise traversée par la France.

³⁷ <http://www.google.fr/alerts> (consulté le 27 avril 2013) ; ce dispositif vise notamment à permettre le suivi de l'évolution d'un sujet d'actualité.

³⁸ En ce qui nous concerne, nous avons dépouillé les résultats correspondant à la période du 4 novembre au 8 décembre 2011.

De la maladie à la **souffrance**, il n'y a qu'un pas : celle-ci est évoquée à travers les expressions de « souffrance au travail » (*Le Parisien*, 10 novembre 2011 ; *RFI*, 12 novembre 2011), de « victime » (*Le Figaro*, 20 novembre 2011) et de « descente aux enfers » (*Libération*, 29 novembre 2011). On note également le lien qui unit crise et **angoisse** : les Français sont « inquiets », « la France a peur » (*nouvelobs.com*, 9 novembre 2011), « les mauvaises nouvelles génèrent angoisse et risques de dérives » (*Les Echos*, 20 novembre 2011), « la crise inquiète plus les Européens que le terrorisme » (*TF1*, 26 novembre 2011). Le **caractère violent** de la crise est également souligné, puisqu'elle est associée au « chaos » (*France info*, 4 novembre 2011), à un « cyclone » (*LaDépêche.fr*, 11 novembre 2011), qui « secoue » (*Les Echos*, 8 novembre), « déchire » (*France info*, 4 novembre 2011), les citoyens qui en sont victimes étant « fatigués », « usés », « éreintés », « exaspérés » (*idem*). Les emplois journalistiques mettent en valeur ces derniers traits sémantiques par l'emploi de lexique emprunté **au théâtre et au cinéma** : la crise est comparée à une « tragédie » (*Le Télégramme*, 4 novembre 2011), une « tragi-comédie » (*Contrepoints*, 6 novembre 2011) ou encore un « film noir » (*Valeurs actuelles*, 10 novembre 2011) ; son évolution semble suivre le « scénario du pire » (*TF1*, 10 novembre 2011), avec une « tournure de plus en plus dramatique » (*Les Echos*, 16 novembre 2011).

Autre trait définitoire présent : il s'agit de la nécessaire **recherche de solutions** pour surmonter la crise. Ainsi, sont évoqués « les mesures contre la crise » (*Le Télégramme*, 9 novembre 2011) ou « anti-crise » (*Le Parisien*, 12 novembre 2011), le « plan d'action contre la crise » (*Libération*, 5 décembre 2011), « le plan de sortie de crise » (*marianne2.fr*, 28 novembre 2011), le fait de « combattre la crise » (*Les Echos*, 30 novembre 2011), de « surmonter la crise » (*Les Echos*, 8 décembre 2011), d'« enrayer la crise » (*nouvelobs.com*, 5 novembre 2011), de « chercher la parade » (*Le Figaro*, 24 novembre 2011). Bien que très peu représenté, on trouve également la trace d'un jugement positif porté sur la crise, « positive » pour l'Europe (*News Banques*, 22 novembre 2011) en tant que « révélateur des problèmes » (*Sud-Ouest*, 12 novembre 2011).

Certains éléments définitoires du concept de « crise » sont donc incarnés dans les emplois médiatiques que nous avons analysés, mais ils n'épuisent pas l'ensemble des facettes représentées. En effet, les développements ci-dessous mettent au jour quelques traits saillants des emplois du mot « crise » au moment de notre recherche.

1.2. Modernité du concept, concept de la modernité : proposition d'analyse des spécificités des emplois contemporains du mot « crise »

Le premier élément que nous souhaitons aborder semble être en contradiction avec l'idée de « sortie de crise » que nous évoquions précédemment. En effet, les emplois médiatiques du terme insistent sur une forme d'**enlissement** qui interdit toute projection dans l'avenir. Des titres comme « à court terme nous sommes tous morts » (*Contrepoints*, 6 novembre 2011), des phrases soulignant que « la crise est partie pour durer » (*Les Echos*, 7 novembre 2011), des termes comme « enlissement » (*Libération*, 25 novembre 2011), « englué » (*20minutes.fr*, 19 novembre 2011), « piétiner » (*Le Point*, 8 novembre 2011) vont dans ce sens et semblent alimenter les réflexions de Ricoeur lorsqu'il évoque une possible remise en question du caractère transitoire de la crise, notre époque étant caractérisée par un état de crise *permanente*. Le manque de recul induit par l'analyse de notre présent ne permet pas toutefois d'être catégorique sur ce point.

Par contre, l'analyse de Ricoeur sur le passage d'« emplois régionaux », clairement délimités et circonscrits, à un **concept « global »** ne paraît guère contestable : nous en voulons pour preuve son **caractère mondialisé** géographiquement (sont cités l'Europe, l'Asie, les Etats-Unis, et des pays comme l'Inde, le Brésil ou l'Algérie), et **multi-dimensionnel** (crise économique, financière, politique, diplomatique, sociale, écologique, environnementale, existentielle...ou même sportive³⁹). En ce qui concerne le caractère mondialisé de la crise contemporaine, « **l'effet domino** » (*Le Parisien*, 5 novembre 2011 ; *BFM TV*, 11 novembre 2011), qui lie le destin des Etats entre eux, est particulièrement mis en avant : nous évoquions déjà ce point en soulignant l'emploi de la métaphore de la maladie contagieuse, qui se « propage » et « contamine ». On relève également l'expression « faire tâche d'huile » (*Les Echos*, 10 novembre 2011), une crise qui « s'étend à presque tous les pays de la zone Euro » (*Les Echos*, 16 novembre 2011), des économies qui ne sont « pas à l'abri » (*nouvelobs.com*, 13 novembre 2011), des Etats qui sont « rattrapés » (*AGEFI*, 24 novembre 2011), « touchés à leur tour » (*Le Parisien*, 24 novembre 2011) par une crise qui « gagne du terrain » (*idem*). Cet « effet domino » n'épargne pas la France, qui « est en première ligne si la crise s'aggrave » (*Les Echos*, 10 novembre 2011). Le 11 novembre 2011, sur le site internet de *La Dépêche*, on peut lire l'interrogation suivante : « Après la Grèce et l'Italie, la France sera-t-elle le prochain pays de la zone euro à se retrouver dans l'œil du cyclone de la crise financière ? », tandis que le

³⁹ Crise du stade Rennais, *France 3*, 5 novembre 2011 ; « Marseille au bord de la crise de nerfs », *Le Figaro*, 25 novembre 2011.

15 novembre, *France soir* se demande si la France n'est pas « le nouveau cancre de la zone euro ». Jean-Pierre Chevènement va plus loin dans *Les Echos* du 16 novembre, en posant la question de « la fin de la France ». En tout cas, « la crise frappe aux portes de la France » (*Le Point*, 17 novembre 2011), qui pourrait être « la prochaine victime » (*Le Matin Online*, 12 novembre 2011).

Le caractère « total » de la crise que nous traversons se traduit également par l'inflation de ses emplois, qui conduit à évoquer non seulement l'ensemble des secteurs touchés (globalement, et dans le détail : marché automobile, immobilier, tourisme, etc), mais aussi des secteurs plus inattendus, puisque le terme de « crise » apparaît dans des expressions comme « la crise de la brosse à dents » (*Doctissimo*, 25 novembre 2011) pour dénoncer les effets néfastes de la crise sur l'hygiène bucco-dentaire.

Parvenue au terme de l'analyse consacrée au corpus médiatique du terme « crise », quelques remarques nous paraissent importantes avant de passer de l'examen des emplois du terme à l'appréhension des réalités sociologiques qu'il recouvre en ce qui concerne la situation française : si « Bourdieu nous a appris que le mot crée le réel »⁴⁰ (Rispaïl, 2008, p. 50), nous ne pouvons que souligner la valeur performative du terme « crise ». Dire la crise, c'est la faire exister. D'aucuns y voient d'ailleurs une intention idéologique, l'inflation des emplois du terme « crise » visant à faire croire à un caractère transitoire, afin de calmer l'impatience des citoyens : cela relèverait donc d'une forme de propagande. Le journaliste Eric Hazan⁴¹ range ainsi le mot « crise » dans le lexique caractéristique de la *LQR* (*Lingua Quintae Reipublicae*), en référence aux analyses de Victor Klemperer sous le III^{ème} Reich (*Lingua Tertii Imperii*). D'autres termes, qui vont figurer au centre des développements que nous consacrons dans les lignes qui suivent à l'analyse sociologique de la société française contemporaine, sont par la même occasion épinglés : il en est ainsi de l'« exclusion », euphémisme de la langue de bois journalistique pour éviter l'emploi de termes comme « oppression » et/ou « exploitation ».

2. Toile de fond sociologique : une société en tension(s), au bord de l'explosion ?

Quelles sont les tensions qui traversent la société française contemporaine ? Quels rapports de force et de pouvoir sont en jeu ? Quelles formes de violence s'exercent, par et sur qui

⁴⁰ Rispaïl M., 2008, « Evolution des conceptions de l'oral en FLS et FLE », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°43, p. 50.

⁴¹ Hazan E., 2006, *LQR : la propagande du quotidien*, Raisons d'agir.

sont-elles exercées ? Comme nous l'avons souligné précédemment, contextualiser ne consiste pas selon nous à fournir une photographie de la réalité, puisque l'opération de contextualisation implique précisément une action, une intervention de notre part pour sélectionner des éléments, les mettre en relation entre eux et avec les objectifs de la recherche. Il nous appartient donc de mettre au jour les outils conceptuels et théoriques qui nous servent à opérer ces choix, pour ensuite présenter quelques traits qui nous paraissent caractériser la société française contemporaine, et enfin envisager l'existence de lieux de résistance et de contre-feux.

2.1. En quoi la sociologie de Pierre Bourdieu est-elle éclairante pour analyser la société française contemporaine ?

Les lignes qui suivent n'ont pas pour ambition de présenter de manière exhaustive et détaillée les travaux de Bourdieu. Nous envisageons plus modestement d'aborder quelques concepts clés de son oeuvre, à partir desquels nous dégagerons les lignes de force qui caractérisent sociologiquement l'environnement social dans lequel notre recherche vient s'insérer. En effet, comme le souligne Bourdieu lui-même lorsqu'il compare l'histoire et la sociologie :

« (...) dans le cas de la sociologie, nous sommes toujours sur des terrains brûlants et les choses dont nous débattons sont vivantes, ne sont pas mortes et enterrées... »⁴².

Les outils conceptuels de la sociologie peuvent donc nous servir à interpréter le contexte « brûlant » et « vivant » de notre recherche.

Nous évoquerons ainsi les notions de « champ social », d'« habitus », et de « violence symbolique », en lien avec les questions de domination et de détention inégale du capital (économique, social, culturel, symbolique), la société étant avant tout analysée comme un lieu de luttes et de conflits de pouvoir⁴³. Bourdieu définit les champs sociaux comme

« des espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysés indépendamment des caractéristiques de leurs occupants (en partie déterminées par elles). »⁴⁴.

Il existe donc dans chaque champ des « positions » hiérarchiquement inégales, et des relations de pouvoir et de domination entre classes et fractions de classes. Plus précisément, dans son ouvrage intitulé *La sociologie des organisations*⁴⁵, Claudette Lafaye

⁴² Bourdieu P., « La sociologie dérange », Entretien avec l'historien Roger Chartier diffusé dans *Les chemins de la connaissance* (Partie 1 - 1988).

⁴³ Nous nous appuyerons notamment sur les analyses de Philippe Braud dans son ouvrage *Sociologie politique*, 1996, L.G.D.J.

⁴⁴ Bourdieu P., 1981, « Quelques propriétés des champs », *Questions de sociologie*, Les Editions de Minuit, p. 113.

⁴⁵ Lafaye C., 1996, *La sociologie des organisations*, Nathan, pp. 97-98.

met au jour les principales caractéristiques d'un champ : outre la structuration et la hiérarchisation en positions « relativement indépendantes de leurs occupants », qui résultent des rapports de force entre ces occupants, elle souligne que :

- la définition de chaque champ dépend d'enjeux spécifiques, et suppose la détention d'un type de capital qui lui est propre,
- les champs sont des espaces ouverts et dynamiques : les rapports de pouvoir qui s'y jouent expliquent qu'ils soient le théâtre de luttes qui peuvent faire évoluer leur structure,
- ces structurations, qui caractérisent les champs sociaux, ne sont pas les seules à conditionner les pratiques sociales.

Bourdieu avance la notion d'« habitus » pour désigner un « système de dispositions, durables et transposables, intégrant toutes les expériences passées (...) (et qui fonctionne) comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions. »⁴⁶. Etymologiquement, l'habitus, du latin *habeo*, renvoie à une incorporation. Cette intériorisation de savoir-faire et de savoir-être commence dès la petite enfance avec la socialisation (dans laquelle l'éducation joue un rôle central), et ces premières inculcations sont les plus marquantes : ce sont elles qui déterminent la perception des expériences futures. A travers l'habitus, Bourdieu articule les plans individuel et collectif : en effet, si l'habitus se constitue individuellement en manières d'être, de sentir et de faire, il est souvent proche chez des individus occupant des positions similaires dans le champ social (Vinaches P., 1998). Comme l'écrit Bourdieu,

« C'est ainsi que l'on peut déduire les goûts populaires pour les nourritures à la fois les plus nourrissantes et les plus économiques de la nécessité de reproduire au moindre coût la force de travail du prolétariat. »⁴⁷.

C'est la raison pour laquelle Bourdieu emploie l'expression d'« ethos de classe ». La force contraignante de l'habitus réside dans le caractère inconscient de son influence :

« Au fond, le déterminisme n'opère pleinement qu'à la faveur de l'inconscience, avec la complicité de l'inconscient. Pour qu'il s'exerce sans frein, il faut que les dispositions soient abandonnées à leur libre jeu. Cela signifie que les agents sociaux n'ont quelque chance de devenir quelque chose comme des "sujets" que dans la mesure, et dans la mesure seulement, où ils maîtrisent consciemment la relation qu'ils entretiennent avec leurs dispositions, choisissant de les laisser "agir" ou au contraire de les inhiber, ou mieux de les soumettre... à des "volontés obliques" et d'opposer une disposition à une autre »⁴⁸.

⁴⁶ Bourdieu P., 1980, *Le sens pratique*, Les Editions de Minuit, 1984 cité par Braud Ph., *op. cit.*

⁴⁷ Bourdieu P., 1982, *La Distinction*, Les Editions de Minuit, p. 198, cité par Vinaches P., 1998, « L'habitus : un concept médiateur », *DEES* n° 113, p. 35.

⁴⁸ Bourdieu P., Wacquant L.D.J., 1992, *Réponses*, Seuil, p. 111.

L'instauration d'une mise à distance de l'influence de l'habitus sur nos actions nécessite donc une prise de conscience, l'exercice d'une réflexivité rigoureuse sur le lien qui existe entre nos actions et notre position dans les champs sociaux dans lesquels nous agissons, prise de conscience qui est loin d'aller de soi. Bourdieu met l'accent sur un autre mécanisme permettant d'expliquer que les dominations exercées sur les dominés paraissent acceptées par les dominés eux-mêmes. Il s'agit de « la violence symbolique », que le sociologue définit ainsi : « La violence symbolique est, pour parler aussi simplement que possible, cette forme de violence qui s'exerce sur un agent social avec sa complicité »⁴⁹. (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 142). Ailleurs, à propos de la *Domination masculine*, Bourdieu s'interroge :

« (comment se fait-il que) l'ordre établi, avec ses rapports de domination, ses droits et ses passe-droits, ses privilèges et ses injustices, se perpétue en définitive aussi facilement, mis à part quelques accidents historiques, et que les conditions d'existence les plus intolérables puissent si souvent apparaître comme acceptables et même naturelles ? »⁵⁰.

Il fournit la piste d'explication suivante, qui place la violence symbolique au cœur de ce processus : les croyances hégémoniques sont le produit de rapports de force et de mécanismes de domination. En effet, les agents sociaux dominés incorporent des normes et des croyances qui sont « naturalisées » alors qu'elles sont en fait produites par les groupes dominants, dans des milieux restreints, cette diffusion hégémonique excluant dans le même mouvement les autres croyances en compétition. La soumission paradoxale des dominés est donc selon Bourdieu le résultat de l'exercice de la violence symbolique, plus subtile que la violence physique, mais produisant des effets redoutables d'autodénigrement, d'auto-censure voire d'auto-exclusion sur ceux qui la subissent (Mauger, 2006)⁵¹.

Ce rapide balayage des concepts clés de l'œuvre de Bourdieu nous conduit à mettre au cœur de nos choix de contextualisation les conflits, les rapports de pouvoir, les logiques de domination, les processus d'exclusion, l'exercice de violences (en particulier symboliques) et à nous interroger sur la manière dont ces dynamiques se manifestent dans la société française contemporaine. Avant d'analyser ces dynamiques, en les adossant à la présentation de faits d'actualité concrets, notons que notre décision de présenter les outils théoriques élaborés par Bourdieu dans la partie de notre thèse réservée à la

⁴⁹ *id.*, p. 142.

⁵⁰ Bourdieu P., 1998, *La Domination masculine*, p. 7.

⁵¹ Mauger G., 2006, « 4. Sur la violence symbolique », in H.-P. Müller et Y. Sintomer, *Pierre Bourdieu, théorie et pratique*, La Découverte « Recherches », pp. 84-100.

contextualisation ne doit pas faire oublier l'influence de ces concepts sur nos options théoriques, en particulier en ce qui concerne l'ancrage sociolinguistique de notre réflexion.

2.2. *La société française contemporaine : éléments de caractérisation sociologique*

2.2.1. Quelques données chiffrées

Dans un entretien accordé au quotidien *Le Monde* daté du dimanche 21 - lundi 22 février 2010, Jean-Paul Delevoye, médiateur de la République, dresse un constat sans appel. Il déclare en effet :

« Je suis inquiet car je perçois, à travers les dossiers qui me sont adressés, une société qui se fragmente, où le chacun pour soi remplace l'envie de vivre ensemble (...). Cette société est en outre en grande tension nerveuse, comme si elle était fatiguée psychiquement (...). Les Français qui s'adressent à moi sont souvent en situation de grande fragilité sociale (...), je ne peux que constater que l'angoisse du déclassement augmente. Sont déjà confrontés à cette réalité un certain nombre de nos concitoyens, ceux qu'on ne connaît pas, que parfois on ne soupçonne pas, et qu'on peine à dénombrer, formant la " France des invisibles "».

Société fragmentée, sous grande tension, fragilité sociale, angoisse du déclassement : autant de qualificatifs qui font écho à la situation de crise évoquée précédemment, tout en nous invitant à nous interroger sur ses racines sociologiques. Pour traduire cette caractérisation sociologique, nous optons pour une présentation en constellation. C'est en effet sous le prisme d'un réseau de termes interconnectés, qui entretiennent des liens étroits, que nous entreprendrons de qualifier la société française contemporaine : des inégalités aux injustices, de l'oppression à l'exclusion, de la domination aux processus de majoration/minoration, des tensions aux conflits, et de la violence physique à la violence symbolique et normative.

La lecture de quelques-unes des données mises en ligne par *l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale* d'une part (ONPES), et de *l'Observatoire des inégalités* d'autre part constitue un moyen efficace pour illustrer en quoi la société française est frappée par les injustices, les inégalités, la pauvreté et l'exclusion. Nous reproduisons ci-dessous quelques-unes des données publiées le 5 mai 2013 à la une du site internet de l'Observatoire des inégalités⁵², site dont l'organisation est en elle-même éloquente pour suggérer les lignes de fracture qui traversent la société française (rubriques : revenus - éducation - emploi - lien social - conditions de vie - catégories sociales - hommes et femmes - âges - français et étrangers - territoires).

« L'impact de la crise sur les niveaux de vie des catégories sociales : un gain de 590 euros pour le niveau de vie des cadres supérieurs entre 2008 et 2010, une

⁵² <http://www.inegalites.fr/>

perte de 180 euros pour les ouvriers. La crise ne touche pas de la même manière toutes les catégories sociales. »

« Les inégalités de revenus se sont accrues au cours des dix dernières années. Le revenu annuel moyen des 10 % les plus modestes s'est élevé de 400 euros entre 2000 et 2010, celui des 10 % les plus riches de 8 950 euros. »

« Les 0,01 % les plus riches ont gagné 180 000 euros de revenus annuels supplémentaires entre 2004 et 2010. Un gain équivalent à treize années de Smic. »

« A quand la parité sociale à l'Assemblée ? Employés et ouvriers représentent la moitié de la population active, mais seulement 3 % des députés. »

Un panachage de données recueillies dans les différentes rubriques dresse le tableau suivant :

« 62 % des cadres supérieurs possèdent un diplôme de niveau minimum bac+2 contre 1 % des ouvriers. Les enfants ont le plus souvent des trajectoires scolaires semblables à leurs parents. »

« Avec un score de 51 sur 100, la France est l'un des pays où le milieu social joue le plus dans la détermination du niveau scolaire. »

« Le plafond de verre reste une réalité en France : seules 17 % des entreprises françaises sont dirigées par une femme. Avec des disparités en fonction du secteur d'activité ou de la taille de l'entreprise. »

« A temps plein, les hommes gagnent 31 % de plus que les femmes. Tous temps de travail confondus, l'écart est de 37 % »

« Un candidat de nationalité française avec un nom et un prénom français a, en moyenne, entre 1,5 et 3 fois plus de propositions d'entretien d'embauche qu'un français d'origine marocaine. »

« 19 % des personnes handicapées sont au chômage, deux fois plus que la moyenne de la population active. »

« Les personnes les plus pauvres consultent plus rarement un médecin ou un spécialiste. 22 % d'entre elles, contre 7% du reste de la population, n'ont pas de couverture complémentaire. Près de 23 % de chômeurs dans les Zones urbaines sensibles (Zus). Un taux deux fois et demi plus important que dans le reste du territoire. »

Le rapport du gouvernement consacré à la pauvreté à la France remis en décembre 2012, mis en ligne sur le site de l'ONPES⁵³, permet de prolonger et de détailler ces premiers constats. Une simple sélection opérée dans le sommaire adopté dans la première partie du rapport, dédiée à « l'évolution récente de la pauvreté en France », donne à lire les tendances sociologiques lourdes caractérisant la société française actuelle :

⁵³ http://www.onpes.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-pauvrete_gouvernement-decembre2012.pdf

1. La pauvreté monétaire relative continue d'augmenter en 2010 et retrouve son niveau de 1997.
2. En 2010, ce sont les inactifs, en particulier les enfants, qui contribuent le plus à l'augmentation de la pauvreté monétaire.
3. L'extension des situations d'extrême pauvreté depuis plusieurs années.
4. Une stabilisation de l'intensité de la pauvreté.
5. Les jeunes, les familles nombreuses ou monoparentales, les personnes immigrées, les personnes résidant en ZUS restent toujours les plus exposés au risque de pauvreté monétaire ainsi que les chômeurs avec 36,4 % de pauvres en 2010 et les inactifs non retraités ou étudiants (32,2 %).
6. Le taux de pauvreté des femmes de plus de 75 ans recule en lien avec les revalorisations récentes du minimum vieillesse ; il est en forte hausse pour les personnes âgées qui résident dans les zones urbaines sensibles.
7. L'emploi à temps plein protège contre la pauvreté en France mais le phénomène de travailleurs pauvres s'installe.
8. En 2011, la proportion de ménages confrontés à des privations matérielles ou à des ressources insuffisantes pour faire face à leurs besoins reste élevée.
9. L'accès aux droits fondamentaux : analyse par des indicateurs d'exclusion sociale illustratifs de l'accès des personnes en situation de pauvreté aux principaux droits fondamentaux, comme l'accès à un logement, au système de santé, au système bancaire, au système éducatif ou à la formation.

Ces constats chiffrés peuvent toujours être discutés quant à leur mode de calcul ; c'est également le cas pour ce qu'il est convenu d'appeler les « enquêtes d'opinion » ou sondages. Toutefois, la convergence de ces deux types de données ne peut être négligée : en effet, d'après une enquête du Ministère de la Santé réalisée par l'institut *BVA* entre octobre et novembre 2011, et commentée le 28 septembre 2012 sur le site de l'Observatoire des inégalités, 75 % des Français estiment que la société française est « plutôt injuste »⁵⁴. Bien plus, cet indicateur est en augmentation, puisqu'avec des modes de calcul comparables, il est passé de 68 % à 75 % depuis 2000.

2.2.2. Sélection de faits marquants dans l'actualité récente et pistes d'interprétation

L'actualité récente, au moment où nous écrivons, nous fournit également des exemples éclairants en ce qui concerne les tensions qui traversent la société française. A propos du

⁵⁴ Enquête réalisée auprès de 4017 personnes.

Source : http://www.inegalites.fr/spip.php?article69&id_mot=43 (site consulté le 2 mai 2013).

sentiment d'injustice ressenti par les Français, il est difficile de ne pas faire de lien avec « l'affaire Cahuzac », telle qu'elle a été désignée médiatiquement, qui a révélé que le ministre du budget chargé de mettre en œuvre la lutte contre la fraude fiscale s'en rendait à titre personnel coupable, ce qui est pour le moins malvenu en contexte de crise économique, sociale et politique. Sur le plan sociétal, quand une loi comme celle dite « du mariage pour tous » permet d'accorder de nouveaux droits et de viser davantage d'égalité entre les citoyens, les débats sont houleux, la « violence » est mise en avant comme argument de part et d'autre (violences qui accompagnent les manifestations et actes homophobes d'un côté, violence de la loi elle-même qui bousculerait les convictions et brutaliserait les consciences de l'autre) et un conflit éclate entre partisans et opposants, dessinant une ligne de fracture entre deux France aux profils qui paraissent irréconciliables.

Conflits sociétaux, mais aussi conflits sociaux en période de crise économique aiguë. Après avoir initialement soutenu la proposition de loi initiée par les parlementaires du Front de gauche, qui portait sur l'amnistie des syndicalistes et militants associatifs condamnés entre 2007 et 2012, sous la présidence de N. Sarkozy, pour des « faits commis à l'occasion de mouvements sociaux et d'activités syndicales et revendicatives », celle-ci a finalement essuyé un rejet le 24 avril 2013 par la commission des lois de l'Assemblée nationale : est-ce là le signal de la fébrilité du pouvoir politique en place vis-à-vis des mouvements sociaux qui pourraient agiter le pays alors que tous les signaux économiques sont au rouge ?

A ces conflits sociaux s'ajoutent des tensions liées aux nouveaux défis qui se posent à la France en tant que société multiculturelle : l'actualité récente est encore une fois révélatrice, et nous nous appuyerons sur les remous suscités par le licenciement pour port du voile islamique d'une salariée de crèche privée, la crèche *Baby Loup*⁵⁵. En effet, alors que la Cour d'appel de Versailles avait confirmé en octobre 2010 le licenciement, son arrêt a été annulé en mars 2013 par la Cour de cassation, au motif que le principe de laïcité n'est pas applicable aux salariés des employeurs de droit privé qui ne gèrent pas un service public. Dans le communiqué de la chambre sociale de la Cour de cassation, on peut lire que « les restrictions à la liberté religieuse doivent être justifiées par la nature de la tâche à accomplir, répondre à une exigence professionnelle essentielle et déterminante et proportionnée au but recherché ». Ainsi, « la clause générale de laïcité et de neutralité

⁵⁵ <http://www.lesechos.fr/economie-politique/france/actu/0202651045006-creche-baby-loup-la-cour-de-cassation-annule-le-licenciement-de-l-employee-voilee-550511.php>

figurant dans le règlement intérieur de l'association Baby Loup » est invalide et « constitue une discrimination en raison des convictions religieuses ». Manuel Valls, ministre de l'Intérieur, a reconnu de son côté regretter ce qu'il dénonce comme une « mise en cause de la laïcité », tandis que Maître Richard Malka prédisait que cet arrêt entraînerait « une explosion des revendications communautaristes dans l'entreprise »⁵⁶. Si d'un côté, comme le souligne Dominique Schnapper dans sa préface à l'ouvrage *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*, « une société ne peut exister sans que ses membres partagent un certain nombre de valeurs »⁵⁷, il convient également de souligner, à la suite de Françoise Lorcerie dans sa contribution intitulée « A propos de la crise de la laïcité en France », que la « problématique française (...) se caractérise en règle générale par une conception minimaliste des aménagements envisagés pour faire face à la diversité ethnique croissante de la société, voire par leur dénégation »⁵⁸. En effet, la pluralité de la société française n'est guère reconnue que dans sa dimension socio-économique (et donne alors lieu à des politiques de type « compensatoires »). L'ancrage idéologique, qui s'enracine dans des référents universalistes et d'assimilation, ne permet pas que la pluralité ethnique, culturelle et religieuse soit érigée en valeur, que les pouvoirs publics aient pour mission de « protéger » ou de « perpétuer ». De ce fait, des phénomènes de majoration/minoration structurent l'espace social français, ce qui n'est pas sans rappeler les analyses de Bourdieu sur les rapports de force et de pouvoir que nous avons brièvement évoqués précédemment. Lorcerie souligne ainsi qu'il « existe en France des groupes sociaux minorisés, c'est-à-dire des groupes socialement identifiés comme porteurs de traits qui leur valent un statut inférieur ou des désavantages. » Elle poursuit en précisant que

« la représentation d'altérité cristallise un faisceau de déterminants : position socio-économique dominée, aire civilisationnelle non-européenne, patronyme arabe, religion musulmane, mémoire coloniale »⁵⁹.

Ainsi, « l'usage fait en France du terme « immigrés », exprime typiquement ce type de configuration, où des groupes sont repérés et assignés à un statut de minorité sur une base psycho-sociologique confuse »⁶⁰.

Notons avant de conclure que nos choix de contextualisation, qui mettent l'accent sur les rapports de force qui traversent la société française et les dynamiques d'exclusion qu'ils

⁵⁶ *ibid.*

⁵⁷ Schnapper D., 2006, « Préface », in Y. Lenoir, C. Xypas, Ch. Jamet (sous la dir.), *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*, A. Colin, p. XVIII.

⁵⁸ Lorcerie F., 1996, « A propos de la crise de la laïcité en France : dissonance normative », in F. Gagnon, M. Mac Andrew, M. Pagé, *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, p. 121.

⁵⁹ *id.*, p. 123.

⁶⁰ *ibid.*

gènèrent, sont en lien étroit avec les options théoriques que nous retenons pour analyser le langage, et qu'ils s'inscrivent dans le paradigme de la sociolinguistique. En effet, pour ce qui est de la violence symbolique et normative et des phénomènes de majoration/minoration, liés à l'exercice de rapports de pouvoir et de domination, l'exemple des langues est particulièrement, osons le mot, « parlant ». Nous ne prendrons à cet effet qu'un exemple, celui de la violence normative⁶¹, qui désigne « l'ensemble des frustrations, des interdits et des obligations que le groupe ou un individu dominant de ce groupe va, par oral ou par écrit, imposer à chaque individu de ce groupe »⁶² (Joyeux, 1996). Si la violence doit être nommée pour être (Crettiez, 2008)⁶³, la sociolinguistique peut ainsi participer à l'entreprise de « dévoilement » des phénomènes de violence qui peuvent s'exercer à l'insu des individus qui en sont victimes.

En tout état de cause, que l'échelle d'analyse retenue soit de type macro- ou micro-sociologique, les caractéristiques de la société française d'après divers témoins peuvent être synthétisées sous la bannière de quelques mots-clés, qui dressent un tableau assez négatif de la situation, étayé dans les lignes qui précèdent : injustices, inégalités, tensions, exclusions, conflits, rapports de force et de pouvoir, oppressions, dominations. Pourtant, nous ne saurions clore ces éléments de contextualisation sans évoquer des perspectives plus positives, à travers la présentation de ce que nous identifions comme des lieux de résistance, susceptibles d'allumer des contre-feux, notamment dans la société civile.

2.3. Lieux de résistances et existence de contre-feux

En 2010, Stéphane Hessel fait paraître aux éditions Indigène un petit opuscule au titre en forme d'injonction adressée à ses contemporains : *Indignez-vous*⁶⁴. Dans la vidéo d'une interview réalisée pour le journal en ligne *Rue 89*⁶⁵, datée du 30 décembre 2010, l'auteur interpelle en particulier la jeunesse, et lui suggère un mode d'action collectif, tout en soulignant la nécessité de « décrypter » les dysfonctionnements de la société pour tenter de les réparer. Il établit un parallèle avec sa propre action de résistance sous l'Occupation, et

⁶¹ Declercq K., El Karouni S., « Violence de la jeunesse/violence sur la jeunesse : regards croisés sur la perception de la violence langagière de populations scolaires issues de l'immigration », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°3 | printemps 2007, mis en ligne le 02 mai 2007, Consulté le 22 février 2013. URL : <http://sejed.revues.org/index375.html>

⁶² Joyeux Y., *L'éducation face à la violence : vers une éthique de la gestion de la classe*, Paris, ESF éditeur, 1996.

⁶³ Crettiez X., 2008, *Les formes de la violence*, La découverte « Repères », p. 3-19.

⁶⁴ Hessel St., 2010, *Indignez-vous !*, Indigène éditions, Montpellier.

⁶⁵ http://www.dailymotion.com/video/xgcc9j_stephane-hessel_news#.UYVQm0p4OC0 (consulté le 4 mai 2013).

se montre optimiste quant au triomphe des valeurs défendues *via* une indignation - qu'il appelle de ses vœux - contre ce qui paraît injuste et par voie de conséquence inacceptable.

L'engagement, au sens sartrien du terme, figure donc au cœur du programme d'action défendu par Hessel, chacun étant invité à se positionner au regard des injustices et des inégalités caractérisant non seulement la société française mais plus largement le monde qui nous entoure. Le succès rencontré par l'ouvrage se mesure non seulement sur le plan éditorial, puisqu'il a fait l'objet d'une diffusion massive (plusieurs millions d'exemplaires vendus) et géographiquement étendue (traduction dans plusieurs dizaines de langues), mais aussi et surtout du point de vue de ses conséquences sociales : les *indignados* espagnols, mobilisés en mai 2011 en Espagne, sont rejoints par d'autres mouvements européens (notamment en Grèce) du même type, et se prolongent aux Etats-Unis par les manifestations unies sous le slogan *Occupy wall Street*. Ces mouvements, qui fédèrent l'action de collectifs unis par la volonté d'aboutir à de nouveaux équilibres en terme de répartition des richesses⁶⁶, se caractérisent par leur dimension pacifiste, et s'inscrivent dans la démarche de résistance prônée par Stéphane Hessel.

Du point de vue micro-social, localement, sous l'impulsion d'associations et l'action de bénévoles, de nombreuses initiatives voient le jour et jouent un rôle important dans la préservation du lien social. Nous citerons à titre d'exemple le projet « Démocratie participative » impulsé par l'association *ALPHA* (Apprentissages linguistiques, Pédagogies Humanistes et Alphabétisation), implantée à Saint-Etienne, car il touche de près les problématiques qui sont au cœur de notre recherche. L'association *ALPHA* se donne en effet pour objectifs

« de favoriser activement la mise en relation des acteurs sociaux et des multiples organismes concernés par l'accès de tous à la parole, à l'écrit, au savoir, à la culture, à tous les moyens de communication qui permettent de participer en toute liberté à la vie de la cité. »⁶⁷.

C'est dans cette perspective qu'elle a développé en partenariat avec une maison de quartier de Saint-Etienne et l'Amicale laïque du même secteur un projet qui vise à « construire une dynamique locale autour de la problématique du « handicap linguistique » et à imaginer des réponses nouvelles en termes de communication sociale »⁶⁸, en constituant des équipes qui associent de manière égalitaire animateurs bénévoles et salariés, et qui permettent

⁶⁶ C'est le cas d'ATTAC, qui défend l'idée selon laquelle « un autre monde est possible ».

⁶⁷ <http://www.net1901.org/association/APPRENTISSAGES-LINGUISTIQUES-PEDAGOGIE-HUMANISTE-ET-ALPHABETISATION-ALPHA,235939.html> (consulté le 4 mai 2013).

⁶⁸ Association ALPHA, *Bilan de deux années de travail sur le projet "Démocratie participative"*, mai 2012, p.1.

d'accueillir de manière inconditionnelle toutes les personnes en demande d'alphabétisation et d'apprentissage du français. Des dynamiques locales ont ainsi été impulsées, non seulement entre les structures partenaires, mais aussi avec l'ensemble des acteurs « ressources » à l'échelle locale. Les conclusions apportées par Jean Chabannes⁶⁹, fondateur de l'association, parlent d'elles-mêmes, quant à l'engagement des acteurs sur le terrain et au rôle éminent qu'ils jouent dans leur lutte quotidienne pour réparer les injustices et inégalités, et atténuer les effets dévastateurs des rapports de domination et d'exclusion qui se jouent dans la société française :

« Renonçant à l'implication envisagée dans le champ institutionnel, il nous reste **l'action militante** et la manifestation d'une **volonté de résistance citoyenne à l'évolution néfaste de l'ensemble de la société**. Sous la forme actuelle ou en changeant de nom et de mode de fonctionnement, notre association n'abandonne pas l'ambition **d'animer un mouvement significatif par la création de liens vivants et la mise en réseau des lieux** où se prépare et se réalise une **profonde mutation des mentalités et des manières de faire**, autour de ces problématiques du **rôle de la langue** (pas seulement le français) **dans le déploiement de la communication sociale.** »⁷⁰.

La société civile, à travers le maillage associatif qui la constitue, est donc le lieu de résistances et d'engagements. Que dire de l'Ecole, en tant qu'institution ? Est-elle seulement le théâtre de la crise violente qui secoue la société française, ou bien joue-t-elle / a-t-elle un rôle à jouer dans cette crise ?

Chapitre 3 - Ecole et crise : des symptômes aux remèdes ?

L'Ecole ne peut échapper aux tendances lourdes qui caractérisent la société à laquelle elle appartient : ainsi, elle est elle-même traversée par les tensions, les violences et les rapports de pouvoir qui se jouent dans la société française contemporaine. Elle doit affronter ces problématiques que nous pourrions qualifier de « transversales », mais aussi les déclinaisons de défis qui lui sont propres, et qui concernent notamment la question de l'échec scolaire, de la mise à mal de l'égalité des chances, ou encore de la violence scolaire, sous toutes ses formes⁷¹. Nous poserons donc dans un premier mouvement quelques éléments d'analyse de la crise que traverse actuellement l'Ecole en France, pour

⁶⁹ Notons que ce dernier a longtemps travaillé avec le chercheur en didactique Michel Dabène.

⁷⁰ *id.*, p.2.

⁷¹ La définition de la violence scolaire est un enjeu de pouvoir. La violence scolaire la plus « visible », bénéficiant d'un large traitement médiatique, est celle exercée par les élèves en direction des enseignants ou de leurs pairs, mais il ne faudrait pas oublier la violence symbolique exercée par l'institution scolaire sur les élèves, et l'auto-violence que les enfants se font à eux-mêmes.

ensuite tenter de déterminer en quoi cette même Ecole porte en elle des germes de résistance et de construction d'un modèle alternatif.

1. L'Ecole et la question des inégalités sociales

Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron publiés dans *Les héritiers*⁷² ont mis l'accent sur le rôle joué par l'école dans la reproduction des inégalités sociales et ont ainsi contribué à désenchanter le mythe d'une école démocratisée, dont le moteur méritocratique permettrait de garantir l'égalité des chances aux enfants qui la fréquentent, quelle que soit leur catégorie sociale d'appartenance. Les sociologues étayent ce constat par le fait que la sélection opérée à l'école/ par l'école est liée à la détention d'un capital culturel qui fait défaut aux classes sociales dominées : une complicité inconsciente se crée entre les enseignants et les enfants dont le capital culturel correspond à celui à partir duquel s'opère la sélection à l'Ecole. Si d'aucuns soulignent le caractère trop déterministe de l'analyse, et relèvent les difficultés qu'il y a à penser l'école à la fois comme un lieu d'exercice de la violence symbolique et un instrument d'éducation pour « lever le voile » sur ces mêmes violences (condition indispensable à l'évolution des rapports sociaux), on ne peut que s'accorder sur le constat d'inégalités scolaires persistantes : les statistiques mises en ligne sur le site de l'Observatoire des inégalités fournissent à cet égard de nombreux indicateurs chiffrés⁷³. Pour certains sociologues comme Bernard Lahire, ces inégalités ne résultent pas mécaniquement d'inégalités économiques, puisque des enfants issus de milieux populaires réussissent très bien à l'école⁷⁴. Les travaux qu'il a conduits, ainsi que ceux de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier ou Jean-Yves Rochex qui ont notamment donné lieu à la publication de l'ouvrage *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*⁷⁵, mettent ainsi l'accent sur le type de rapport au langage et au savoir qui a été instauré dans la phase de socialisation familiale : cette variable serait en effet déterminante

⁷² Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Les éditions de Minuit.

⁷³ On peut en outre lire les éléments suivants : Globalement, les taux d'accès au bac augmentent, mais les enfants d'enseignants ont 14 fois plus de chances relatives d'avoir le bac que ceux d'ouvriers non-qualifiés ; 84 % des élèves des sections pour jeunes en difficulté au collège sont issus des catégories sociales défavorisées.

Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures sont quatre fois plus représentés à l'Ecole nationale d'administration (ENA) que leur part parmi les actifs occupés. Les enfants d'ouvriers huit fois moins.

(http://www.inegalites.fr/spip.php?page=sous_rub_complete&id_groupe=10&id_mot=83); consulté le 9 mai 2013.

⁷⁴ Lahire B., 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard/Seuil, coll. « Hautes Études ».

⁷⁵ Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin.

en terme de réussite ou d'échec scolaire. A l'école, prédomine un rapport au langage écrit, décontextualisé. C'est ce type de rapport au langage, dit « scriptural scolaire », qui doit être maîtrisé. Les élèves qui ont vis-à-vis du langage un type de rapport spontané, utilitaire, et qui ne sont pas habitués à instaurer une distance réflexive vis-à-vis de la langue risquent ainsi l'échec scolaire.

Si l'école a une part de responsabilité, plus ou moins grande, dans la reproduction des inégalités ou du moins dans les insuffisances qu'elle démontre à les combattre, est-elle encore légitime en tant que « creuset de la démocratie »⁷⁶ ? Perrenoud, qui fait de cette interrogation le cœur de l'un de ces ouvrages, mais aussi Gauchet et Meirieu dans un entretien croisé qu'ils accordent au quotidien *Le Monde*⁷⁷ sont en tout cas d'accord sur un point : L'Ecole n'a pas à endosser la responsabilité de la crise, et ne peut à elle seule « sauver la société »⁷⁸.

2. L'Ecole en proie à une crise qui la traverse et la dépasse : quelle(s) marge(s) de manœuvre ?

Le constat que dresse Perrenoud sur les entorses que subit quotidiennement la devise de la république « Liberté, égalité, fraternité » dans la société française fait écho aux caractérisations sociologiques que nous avons précédemment posées. En effet, la liberté est souvent celle « du renard dans le poulailler », autrement dit des plus puissants, les inégalités sont en constante augmentation, et rendent difficilement concevable le triomphe de la fraternité, notamment mise à mal par l'exercice de nombreuses discriminations. Alors « pourquoi l'école serait(-elle) plus vertueuse, moins traversée de contradictions que l'ensemble du corps social ? »⁷⁹, s'interroge le sociologue. « Comment elle pourrait transmettre des valeurs chaque jour démenties dans la famille, la rue, l'entreprise, les media ? »⁸⁰, poursuit-il. Gauchet voit quant à lui dans les injonctions adressées à l'école,

« une erreur de diagnostic : on demande à l'école de résoudre par des moyens pédagogiques des problèmes civilisationnels résultant du mouvement même de nos sociétés, et on s'étonne qu'elle n'y parvienne pas... »⁸¹.

⁷⁶ Perrenoud P., 2003, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?*, Education à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche, Chronique Sociale, Lyon.

⁷⁷ Entretien publié dans l'édition du 2 septembre 2011, consultable à l'adresse suivante : http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html (consulté le 5 mai 2013).

⁷⁸ Perrenoud P., *op.cit*, p. 26.

⁷⁹ *id.*, p. 27.

⁸⁰ *ibid.*

⁸¹ Gauchet M., *ibid.*

Ainsi, dans une société où le savoir et la culture sont réduits à une dimension purement utilitaire, soumise comme le souligne Meirieu à un modèle économique « qui fait de la pulsion d'achat la matrice du comportement humain »⁸², la tâche dévolue à l'école, visant à favoriser la compréhension du monde qui nous environne (Gauchet, *ibid.*), et à accéder à une forme de pensée qui ouvre la voie à une jouissance de « partage » et non de « domination » (Meirieu, *ibid.*), n'est pas aisée, car elle se situe à contre-courant des lames de fond qui traversent une société française en crise.

Dans sa conclusion d'un article récent consacré à la remise en cause d'une vision idéalisée et nostalgique de l'école du passé, érigée en « sanctuaire », Philippe Blanchet souligne que la violence à l'école est d'abord une violence de l'école, qui a toujours existé en France dans la mesure où l'école est un « appareil idéologique d'Etat », et qu'elle est plus largement le reflet d'une violence qui s'exerce en-dehors de l'école :

« Alors si on veut vraiment traiter du problème de la violence à l'école, ne tombons pas dans les discours mythiques et nostalgiques d'un passé que l'on croit toujours meilleur. Ne nous laissons pas piéger par l'illusion d'optique qui fait voir davantage de violence alors que c'est sa perception qui a changé, et **qui ne la fait voir qu'à l'école alors qu'elle est partout dans une société qui la produit par son cynisme, ses comportements et ses croyances.** Que l'on affronte donc réellement **la cause de la violence, et de la vraie violence**, pas de ses apparences superficielles comme une gestuelle ou un parler local ou populaire : **celle inscrite au cœur même du fonctionnement de l'institution, parce qu'elle est inscrite au cœur même du projet sociétal et national en France** (et ailleurs...) qui ont fait de l'injustice, de la compétition et de la loi du plus fort, l'alpha et le bêta d'un monde inhumain et asocial. »⁸³.

En plaidant pour une école qui soit à la fois le lieu du dévoilement des règles du jeu social, qui reposent sur la compétition, et qui dans le même mouvement permette que se développe son antidote, la solidarité, Louis Porcher met en lumière les tensions qui figurent au cœur des missions dévolues à l'école. Dans « Ethique dans l'éducation – Ethique pour l'éducation »⁸⁴, il les synthétise en ces termes :

« **Enseigner que la compétition existe** heurte certainement les principes déontologiques du plus grand nombre des enseignants parce que cela choque les règles éthiques à partir desquelles ils se définissent. Ils auraient cependant tort de réagir de cette manière : par là en effet, **on ne dit nullement qu'un tel enseignement épuise les devoirs de l'école. Simplement il en fait partie, comme l'un de ses constituants désormais inéluctables.** Il serait aujourd'hui inacceptable, sur le double plan déontologique et éthique justement, de passer sous silence **cette obligation qui s'impose à l'institution éducative comme seul**

⁸² Meirieu P., *ibid.*

⁸³ Blanchet P., 16 mai 2013, « L'école a toujours été un lieu de violence », *Huffington Post* ; consultable à l'adresse suivante :

http://www.huffingtonpost.fr/philippe-blanchet/ecole-lieu-de-violences_b_3280117.html

⁸⁴ Porcher L., 1997, « Ethique dans l'éducation – éthique pour l'éducation », in R. Delamotte-Legrand, F. François, L. Porcher, *Langage, éthique, éducation. Perspectives croisées*, Publications de l'Université de Rouen, p. 58.

lieu social où peut s’accomplir cette mission. Mais il est capital, symétriquement, d’affirmer avec la même fermeté **qu’il relève du devoir éducatif de l’école d’ancrer chez les élèves ce que l’on pourrait légitimement dénommer une « culture de la solidarité », c’est-à-dire exactement, le contre-poison de la compétition. ».**

Il s’agit donc de tenir compte de ces tensions, et les difficultés sont encore accrues dans une société pluraliste comme la nôtre. Perrenoud met d’ailleurs l’accent sur le caractère épineux des choix que cela suscite : si chaque communauté est libre de « s’enseigner », on risque l’éclatement ; si l’école est chargée de transmettre des valeurs et des principes qui ne font pas l’unanimité, on risque l’imposition des orientations des groupes les plus puissants aux autres ; enfin, si l’école n’enseigne que ce qui fait l’objet d’un consensus large, elle risque de ne pas préparer les futurs citoyens qui la fréquentent à aborder la complexité du monde qui les entoure (Perrenoud, *id.*, p. 25). L’équation paraît à première vue insoluble. Pourtant, si l’on quitte le terrain des orientations « macro » pour tourner notre regard vers la classe, qui représente l’échelle utilisée dans notre recherche, on peut se demander dans quelle mesure ce collectif, dans et par la pratique du vivre ensemble qu’il permet, pourrait favoriser l’émergence d’un modèle qui ferait contrepoids à la crise.

3. La classe comme lieu de construction d’un modèle alternatif dans et par le langage : une « utopie créatrice »

L’expression d’« utopie créatrice », que nous reprenons ici à notre compte, est mise en avant par Dominique Schnapper et Christian Bachelier⁸⁵, qui l’emploient dans une acception distincte à la fois de la « terre de nulle part » et du « pays où tout est bien ». Dans leurs travaux⁸⁶, plutôt que de référer à une « construction idéale », le terme est appréhendé

« comme un possible à partir du présent réalisé, une vision tournée vers le futur (...), un moment effectivement développé du possible, un produit de l’action humaine. » (Lenoir, 2006, p. 17).

En fait, comme le souligne le scientifique Albert Jacquard dans un entretien accordé aux *Cahiers pédagogiques*⁸⁷, c’est l’insatisfaction devant l’état des choses qui conduit à en imaginer d’autres. Dans ces conditions, l’appel à l’utopie est paradoxalement une conséquence de la ludicité, poursuit-il. Le slogan de la revue, « changer la société pour

⁸⁵ Schnapper D., Bachelier C., 2000, *Qu’est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard.

⁸⁶ Selon les analyses développées par Lenoir dans sa contribution intitulée « Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat », publiée dans *Ecole et citoyenneté. Un défi multiculturel*, Y. Lenoir, C. Xypas, C. Jamet (sous la dir.), 2006, A. Colin.

⁸⁷ Jacquard A., « Du danger de hiérarchiser », *Cahiers pédagogiques*, n°386, septembre 2000.

changer l'école, changer l'école pour changer la société », fait d'ailleurs lui-même écho à cette perspective. Loin d'être dangereuse, l'utopie considérée sous un angle militant et engagé est nécessaire : la citation que nous reproduisons ci-dessous, extrait d'un ouvrage de Annick Madec et Numa Murard⁸⁸, résume ce point de vue :

« (...) sans les illusions, sans projection au-delà de la réalité existante, on se contente de reproduire ce qui est, on ne produit jamais ce qui peut être. »

Ainsi, si l'on considère la classe comme une micro-société, il est possible de soutenir qu'à travers l'expérimentation du vivre ensemble qu'elle permet peuvent se déployer des dynamiques constitutives d'une « autre » société. Et s'il y a dynamiques alternatives, c'est avant tout dans et par les interactions langagières, comme lieu de l'intersubjectivité, que ces constructions peuvent s'opérer. Comme le note Régine Delamotte-Legrand en conclusion de sa contribution intitulée « Langage, socialisation et constitution de la personne »⁸⁹,

« (...) il est vrai que **l'espèce humaine est par nature dialogale** et que, **si les voies du dialogue se ferment** par isolement, par misère ou par ignorance, **la parole cède le terrain au balbutiement et à la violence, comme la vie peut céder la place à une mort inutile...** ».

Les interactions langagières en classe, et leur gestion par l'enseignant(e), sont donc appelées à jouer un rôle éminent dans la construction d'un « contre modèle » de société, notamment lorsque l'on considère que l'éducation à la variation langagière et culturelle, « l'engagement dans la relation avec l'autre et l'action commune » (*id.*, p. 114), constituent l'axe de résistance autour duquel ces dynamiques alternatives doivent se fédérer.

Cette utopie créatrice, cette « vision tournée vers le futur », pourrait ainsi consister, comme le suggère Régine Delamotte-Legrand à

« créer ensemble quelque chose de nouveau qui tienne compte des spécificités des personnes, de chacune d'entre elles, et de la spécificité des rencontres. Le terme d'interculturel essaie de rendre compte de cette démarche créative qui exige ouverture, compréhension et invention commune, qui exige que les personnes se mettent en situation d'interculturalité, c'est-à-dire qu'elles mettent ensemble leurs richesses respectives dans le but de construire un mode d'existence commun et de participer à une production d'identités multiples » (Delamotte-Legrand R., 1997, p. 111).

Nos choix de contextualisation, qui mettent l'accent sur la crise que traverse la société française, et le rôle que l'école pourrait jouer en proposant un modèle alternatif, nous conduisent donc à réserver une place centrale aux interactions verbales dans la classe au

⁸⁸ Madec A., Murard N., 1995, *Citoyenneté et politiques sociales*, Flammarion.

⁸⁹ Delamotte-Legrand R., 1997, « Langage, socialisation et constitution de la personne », in R. Delamotte-Legrand R., F. François, L. Porcher, *Langage, éthique, éducation. Perspectives croisées*, Publications de l'Université de Rouen, p. 115.

sein de notre réflexion. Elles constituent une sorte de fil tendu entre les deux champs que nous souhaitons mettre en relation dans notre recherche, l'oral et l'éducation à la citoyenneté. C'est en toute logique sur l'analyse des enjeux qui pèsent sur ces deux champs que nous achèverons cette partie.

4. L'oral et l'éducation à la citoyenneté : enjeux socio-politiques et contexte institutionnel

Nous verrons dans un premier temps en quoi l'oral et l'éducation à la citoyenneté peuvent être qualifiés de « questions socialement vives », puis nous effectuerons une brève mise en perspective historique, en évoquant les éléments de cadrage institutionnels dédiés à ces deux domaines depuis les Instructions officielles de 1995.

4.1. Deux questions socialement vives

Selon la définition qu'en donnent Yves Alpe et Alain Legardez⁹⁰, une question socialement vive possède les caractéristiques suivantes :

« 1°) elle est vive dans la société si :

- elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire),
- elle renvoie aux représentations de ces acteurs,
- elle est considérée par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importante pour la société,
- elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance.

2°) elle est vive dans les savoirs de référence, s'il existe des débats entre spécialistes des champs disciplinaires concernés. (...)

De telles questions pénètrent dans le champ scolaire de plusieurs façons :

- d'abord par « l'actualité », qui sert de référence à de nombreux enseignants pour motiver leurs élèves,
- ensuite par la « demande sociale » (celle des parents, des syndicats, des associations ou des intellectuels mobilisés par ces questions), dont l'expression est généralement floue, mais souvent forte, et qui conduit à intégrer tel ou tel problème aux préoccupations inscrites dans le champ scolaire,
- enfin, par l'institution scolaire elle-même, lorsqu'elle modifie des programmes, crée de nouvelles disciplines, etc. ».

Plusieurs éléments de cette définition nous paraissent établis en ce qui concerne l'oral et l'éducation à la citoyenneté : c'est ce que nous allons montrer dans les lignes qui suivent.

Un article de Sylvie Plane, intitulé « L'oral dans la classe »⁹¹, peut nous aider à apprécier pour ce qui est de l'oral le poids de la « demande sociale », celle-ci étant entendue comme

⁹⁰Alpe Y., Legardez A., juin 2000, « Questions « socialement vives », enjeux sociaux et didactiques, la création de « l'éducation civique juridique et sociale » », Communication au 13^e congrès international *La recherche en éducation au service du développement de sociétés*, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

« une instance floue, sans source légitime et sans canal privilégié, [qui] n'est donc pas saisissable directement, mais peut être partiellement reconstituée, grâce à des enquêtes et aux discours de la presse généraliste – à prendre avec toutes les précautions qui s'imposent – [et] qui se présente comme le dépositaire de l'opinion publique. » (Plane, 2000, p. 38).

Selon la chercheuse, mener un travail sur l'oral en classe fait l'objet d'une demande sociale « pressante » : l'oral est en effet censé remplir une fonction sociale en instaurant les conditions de « l'harmonie communicationnelle », mise à mal par la perception toujours plus aiguë des phénomènes de violence (comme le montrent l'organisation de nombreux événements culturels relatifs à cette problématique⁹²), et par les difficultés liées à l'insécurité linguistique qui frappe de nombreux élèves, mises au jour notamment par les travaux menés par les sociolinguistes. Trois directions seraient ainsi privilégiées : la première viserait à « restaurer des conditions de civilité » ; la deuxième à « faciliter l'intégration des enfants issus de l'immigration », dans un contexte souvent marqué par une approche pointant préférentiellement des manques et des handicaps chez ces élèves, et par l'émergence de nouvelles interrogations, en ce qui concerne par exemple la manifestation de conflits d'identité culturelle ; la troisième serait enfin tournée vers le développement de la « communication intergénérationnelle ». Plane conclut en soulignant

qu'« on aurait beau jeu de montrer que pour beaucoup de ces points **il s'agit souvent d'opinions reposant sur des fondements mal assurés, voire erronés sur le plan sociolinguistique.** Mais ce qui importe, ce n'est pas la réalité des phénomènes décrits ni l'exactitude des explications avancées, **mais le fait que c'est ainsi que sont perçus et interprétés des mécanismes sociaux et langagiers complexes.** ».

Les demandes de la société vis-à-vis de l'école mettent donc l'accent sur la question de l'oral en classe, qui apparaît comme une question « vive » dans la société, pour reprendre les termes d'Alpe et Legardez. Comme le souligne Plane, les attentes portent avant tout sur l'apprentissage de la communication, qui doit améliorer les rapports sociaux, et nous ne pouvons que souligner le lien que cette dernière établit entre ces exigences et les éléments de contextualisation que nous avons posés précédemment, notamment en ce qui concerne les tensions et les crises que traverse la société française et auxquelles l'école ne saurait échapper. Selon Jean-François Halté,

« il est difficile d'imaginer que la montée en grâce de l'oral dans notre conjoncture éducative réponde en profondeur à autre chose qu'à l'ensemble des phénomènes

⁹¹ Plane S., 2000, « L'oral dans la classe », *Argos*, n°26, pp. 38-43.

⁹² Plane cite la tenue d'un colloque des administrateurs de l'Éducation nationale sur le thème « *fracture sociale, fracture scolaire* » (mars 1999), une enquête sur les collèges confiée à François Dubet et, un appel d'offre lancé en mai 1994, émanant conjointement de l'Institut des hautes études de la sécurité intérieure et de la DEP pour faire la part entre la croissance effective des faits délictueux à l'école et la médiatisation de ces actes (*id.*, p. 39).

d'insécurité sociale (emploi, avenir, communautarisme, exclusions, ZEP, échec scolaire...)»⁹³,

car il « catalyse et précipite les inquiétudes socio-scolaires qui traversent le système éducatif »⁹⁴.

La pression sociale exercée autour de la question de l'éducation à la citoyenneté nous paraît partager avec l'oral quelques traits en commun, qui sont notamment liés au contexte difficile que connaît la société française. Ainsi, dans l'ouvrage⁹⁵ qu'il lui consacre, François Audigier revient sur le succès de ce terme et propose quelques pistes d'analyse :

« De l'entreprise à l'hôpital, de l'école aux transports publics, des comportements quotidiens aux institutions politiques, **la citoyenneté est partout**. Constamment appelée depuis quelques lustres, il ne se passe pas de rentrée scolaire sans que les ministres concernés n'affirment sa priorité, ni d'actualité douloureuse sans que son absence ou son inefficacité ne soient déplorées (...) Ce n'est pas d'aujourd'hui que la citoyenneté est ainsi mise en première ligne dès qu'il s'agit de parler de **la contribution de l'École pour répondre à des inquiétudes graves**. Elle s'estompe doucement lorsque la société va mieux, lorsque le lien social et politique trouve à peu près son assurance (...) [et] **elle est l'objet d'appels d'autant plus pressants que l'époque est vécue comme difficile et comme requérant une mobilisation de ce qu'il y a, dans une société, de plus profond et de plus prometteur pour l'avenir, l'éducation**. » (Audigier, 1999, p.11).

L'oral et l'éducation à la citoyenneté ressemblent ainsi à deux serpents de mer, refaisant surface et incarnant des « questions socialement vives » en contexte de crise. Notons que l'effervescence médiatique et la demande sociale autour de ces objets se doublent d'un vif intérêt sur le plan scientifique, comme en témoignent les nombreuses recherches qui leur sont consacrées : Plane souligne ainsi que

« du côté des sciences du langage, de l'ethnométhodologie et des sciences de la cognition, l'oral est depuis quelques années un objet d'étude sur lequel les connaissances ont beaucoup progressé. (...) Du côté de la didactique également, l'oral est au cœur des préoccupations de la recherche »⁹⁶.

Lenoir insiste quant à lui sur « la multiplication des publications dont (la citoyenneté) fait l'objet », et cite Juteau, qui parle de « retour du citoyen », en précisant que

« la citoyenneté constitue désormais le pôle autour duquel se cristallisent tant les débats politiques que scientifiques. »⁹⁷.

D'après les éléments de définition avancés par Alpe et Legardez, les « questions socialement vives » pénètrent le champ scolaire par la demande sociale, mais aussi

⁹³ Halté J.-F., 2005, « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière », in J.-F. Halté, M. Rispaïl (coord.), *L'oral dans la classe. compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, pp. 15-16.

⁹⁴ *id.*, p. 20.

⁹⁵ Audigier F., 1999, *L'éducation à la citoyenneté*, INRP, collection « Synthèse et mise en débat ».

⁹⁶ Plane S., *id.*, p. 42.

⁹⁷ Lenoir Y., « Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat », in Y. Lenoir, C. Xypas, Ch. Jamet (ss la dir.), 2006, *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*, A. Colin, p.7.

l'institution elle-même, notamment par le biais des Instructions Officielles. Or le traitement de la morale dans et par l'école a fait l'objet de deux initiatives récentes et rapprochées dans le temps, émanant de deux gouvernements de tendances politiques opposées, la première sous la forme d'une circulaire du ministre Luc Chatel intitulée « Instruction morale à l'école primaire »⁹⁸, la seconde impulsée par Vincent Peillon suite à la remise d'un rapport consacré à l'enseignement de la morale laïque à l'école⁹⁹. C'est plus généralement aux orientations retenues dans les Instructions Officielles en ce qui concerne l'oral et l'éducation à la citoyenneté que nous allons consacrer les développements qui suivent. Afin de mieux contextualiser les choix opérés dans les Instructions Officielles actuellement en vigueur¹⁰⁰, nous intégrerons à notre analyse les deux cadrages institutionnels adoptés précédemment (1995 et 2002), ainsi que le socle commun des connaissances et des compétences promulgué par décret le 11 juillet 2006.

4.2. Un traitement institutionnel révélateur d'orientations idéologiques

Avant de démarrer l'analyse, il est sans doute préférable d'effectuer un bref cadrage terminologique en ce qui concerne l'expression « Instructions Officielles ».

4.2.1. Éléments de cadrage terminologique à propos de l'expression « Instructions Officielles »

Selon Jacqueline Chobaux, qui leur consacre un article dans la *Revue française de sociologie* en 1967¹⁰¹, les Instructions Officielles (désormais IO) sont

« un ensemble de textes qui viennent compléter certains arrêtés ministériels et précisent l' « esprit » dans lequel doivent être appliquées les décisions : elles **explicitent les objectifs poursuivis, suggèrent les méthodes et les procédés pédagogiques et définissent, d'une manière générale les principes de l'éducation scolaire.** ».

Comme leur nom l'indique, ces textes se caractérisent donc par leur origine institutionnelle (« officielles »), leur visée prescriptive (« instructions »), et leur champ d'application, puisqu'ils sont destinés à orienter les pratiques pédagogiques des enseignant(e)s, *via* un axe de type vertical et hiérarchique (les inspecteurs de l'Éducation nationale étant chargés d'intégrer le respect des orientations définies par les Instructions Officielles dans leur évaluation).

⁹⁸ *Instruction morale à l'école primaire*, circulaire n° 2011-131 du 25-8-2011.

⁹⁹ Consultable à l'adresse suivante :

http://multimedia.education.gouv.fr/2013_moralelaïque_dossier_presentation/ (consulté le 10 mai 2013).

¹⁰⁰ *B.O.E.N.* n°3 du 19 juin 2008.

¹⁰¹ Chobaux J., 1967, « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », *Revue française de sociologie*, 8-1. pp. 34-56.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1967_hos_8_1_2978

Ces IO sont le reflet d'une position idéologique : Chobaux souligne qu'

« elles transmettent des **normes pédagogiques**. Destinées à être diffusées à tous les échelons de la hiérarchie scolaire, les instructions **expriment la doctrine officielle en matière d'éducation scolaire**, valable pour tous les établissements primaires publics; elles constituent un des canaux par lesquels s'effectue la centralisation de l'enseignement élémentaire (souligné par nous). ».

En ce qui concerne la forme qu'elles prennent, une note de ce même article précise que

« les textes officiels destinés au cycle primaire peuvent être de longueur très variable et concerner soit l'ensemble de l'enseignement primaire, soit une ou deux disciplines particulières. Elles se composent en général **d'une introduction et d'une conclusion, constituant en quelque sorte une prise de position idéologique**. Mais l'essentiel du texte est consacré aux différentes disciplines qui sont examinées successivement, et pour chacune d'elles, cours après cours. L'objectif spécifique de chaque discipline et sa place dans l'ensemble de l'enseignement sont exposés; le contenu du programme, sa progression, les procédés pédagogiques sont ensuite décrits et commentés (souligné par nous). »

En ce qui nous concerne, nous serons donc particulièrement attentive non seulement aux éléments de « préambule », d' « introduction » et de « conclusion », mais aussi aux chapitres qui traitent spécifiquement de l'oral et de l'éducation à la citoyenneté, et à des présentations mettant en outre l'accent sur le caractère transversal de ces objets d'apprentissage et d'enseignement. Enfin, nous nous attacherons plus précisément au cycle des approfondissements (CE2, CM1, CM2), puisque c'est le cycle dans lequel nous avons effectué les observations de séances qui serviront de matériau à nos analyses.

4.2.2. L'oral dans les IO : objectifs et enjeux retenus/négligés

C'est à partir de la mise au jour des dimensions de l'oral retenues que se dessineront d'une part les constantes, régulièrement réaffirmées dans les instructions officielles, et d'autre part les parents pauvres, qui font l'objet d'un traitement épisodique, voire sont totalement occultés.

4.2.2.1. Les dimensions retenues pour l'analyse

Bien que centrée sur le cycle 3 de l'école élémentaire, notre analyse sera structurée par les 6 axes consacrés à la maternelle définis dans le *Bulletin officiel* du 21 octobre 1999¹⁰², en particulier dans la section dédiée au langage oral, posé comme le « pivot des apprentissages à l'école maternelle ». En effet, ces axes offrent une vue d'ensemble relativement complète des objectifs qui peuvent être assignés au travail à mener sur le langage oral. Florence Castincaud les énumère dans son article intitulé « Dans les textes officiels »¹⁰³ :

¹⁰² B.O.E.N. hors série n°8, 21 octobre 1999, p.1 à 20, « Le langage oral, pivot des apprentissages à l'école maternelle », *Les langages, priorité de l'école maternelle*.

¹⁰³ Castincaud F., 2002, « Dans les textes officiels », Numéro *Oser l'oral, Cahiers pédagogiques*, n°400, p. 33.

- « 1. apprendre à échanger, c'est-à-dire à parler et à écouter ;
2. explorer les différentes fonctions du langage (entrer dans un dialogue, décrire une image, évoquer des situations absentes, faire du langage un objet de jeu) ;
3. comprendre le fonctionnement du langage ;
4. apprendre à comprendre, à établir des relations, à penser ;
5. mémoriser et restituer oralement de courts textes, lire des textes à haute voix ;
6. utiliser la médiation de la parole pour réguler la vie du groupe ; faire l'apprentissage de la vie démocratique. ».

On note donc la présence d'un axe que nous qualifierons de **communicationnel** (cf 1.), la déclinaison du langage oral en **conduites discursives** (cf 2.), une attention portée au développement d'une **posture réflexive** posant l'oral comme un objet d'étude (cf 3.), l'accent mis sur la **fonction cognitive** du langage (cf 4.), l'oral travaillé en lien avec la littérature notamment par le biais de la **mémorisation et de la diction** (cf 5.), et enfin la mention explicite d'un lien entre les apprentissages menés dans le domaine du langage oral et le vivre ensemble, soit **l'éducation à la citoyenneté** au sens large (cf 6.) Au-delà de ces 6 axes, nous incluons à l'analyse la **(non) prise en compte de la dimension pragmatique du langage, de la pluralité et de la variation** caractéristiques des pratiques langagières, notamment à travers l'établissement d'un **continuum avec les apprentissages menés en langues vivantes étrangères et/ou régionales**. Nous verrons également dans quelle mesure les instructions officielles insistent sur la « maîtrise de la langue », sur le **plan linguistique**.

Les instructions officielles du cycle 3 mettent tantôt l'accent sur certains de ces objectifs, tantôt sur d'autres : ce sont ces équilibres que nous souhaitons mettre au jour.

4.2.2.2. Les constantes privilégiées

Certaines dimensions de l'oral sont régulièrement citées et mises en avant dans les IO en vigueur depuis 1995. De manière générale, il n'est pas difficile de constater que l'ensemble des IO s'accordent sur l'importance qui doit être réservée à la maîtrise du langage et de la langue française, qui apparaît en premier dans les éléments de présentation (préambule, introduction), la mention de l'oral étant systématiquement accolée à celle de l'écrit. Ainsi on peut lire dans la présentation des objectifs associés à la maîtrise du langage et de la langue française dans les IO de 2002 : « La maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, **à l'oral comme à l'écrit**, est l'objectif essentiel de l'école primaire. » Le tableau ci-dessous permet d'avoir une vue synoptique des dimensions qui font l'objet d'un traitement privilégié et constant dans les IO : il s'agit de la dimension communicative, des conduites discursives, et enfin de la mémorisation/diction/mise en voix.

Tableau n° 1 - Les constantes privilégiées par les Instructions Officielles (IO) dans le domaine de l'oral depuis 1995

IO de 1995	IO de 2002	Socle commun de 2006	IO de 2008
COMMUNICATION			
<p>Dimension présente dans les 3 cycles.</p> <p>A titre informatif, au cycle 2 : « Le maître (...) conduit l'élève à prendre la parole, à écouter les autres (...). L'ensemble des disciplines et toute situation de communication réelle concourent à cet apprentissage, qui requiert des activités spécifiques visant à une utilisation de plus en plus efficace de la langue orale. »</p> <p>La dimension transversale des apprentissages communicationnels est affirmée.</p> <p>Au cycle 3 sont mentionnées les « activités de communication » et l'élève doit être en mesure de « prendre part à un dialogue ».</p>	<p>Dès le préambule, les instructions mettent en valeur l'« apprentissage de la communication réglée », qui passe notamment par l'instauration d'une demi-heure de débat hebdomadaire, « où chacun doit savoir réfréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue même quand on ne le partage pas (...)».</p> <p>Les IO de 2002 font au cycle 3 de la maîtrise du langage et de la langue française un domaine transversal mettant en jeu des « compétences générales », dont « savoir se servir des échanges verbaux dans la classe », qui comprend l'apprentissage de la prise de parole en public. Ainsi, les situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître) nécessitent la mobilisation des compétences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives; - questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient ; - se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour ; - s'insérer dans la conversation ; - reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître. 	<p>Le Socle commun se décline en plusieurs « piliers » : la « maîtrise de la langue française » constitue le premier d'entre eux.</p> <p>Chaque pilier s'organise autour de connaissances/capacités/attitudes. L'oral mobilise des capacités et des attitudes.</p> <p>Pour la capacité « s'exprimer à l'oral »,</p> <p>Il s'agit de savoir : prendre la parole en public ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ; - reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ; <p>Sur le plan des « attitudes », le Socle cite « l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat ».</p>	<p>Le préambule affirme la nécessité que chaque élève soit en mesure de « s'exprimer à l'oral (...) pour communiquer dans un cercle élargi. »</p> <p>La dimension transversale est citée, notamment pour ce qui touche aux « activités d'expression orale ».</p> <p>Le langage oral est intégré au domaine disciplinaire du français : « L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments ».</p> <p>Il s'entraîne à « prendre la parole devant d'autres élèves dans des situations d'échanges variées », qui impliquent de « tenir compte du point de vue des autres ».</p> <p>On note l'accent mis en premier sur la réception (l'écoute) notamment dans sa dimension verticale, de l'élève en direction du maître.</p> <p>Les tableaux de progression font apparaître une rubrique « Echanger, débattre » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit - Demander et prendre la parole à bon escient

	<p>A côté de ces compétences générales, sont citées des compétences spécifiques, liées à chaque domaine disciplinaire. A titre d'exemple, les compétences spécifiques au « parler » dans le domaine de l'éducation civique sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> -participer à un débat, -distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat, -formuler la décision prise à la suite d'un débat, -pendant un débat, passer de l'examen d'un cas particulier à une règle générale. <p>Les IO mentionnent également à côté des situations de dialogue collectif les situations de travail de groupe et mise en commun des résultats de ce travail.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Questionner afin de mieux comprendre - Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé (réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé) -Respecter les tours de parole et les règles de la politesse -Participer aux échanges de manière constructive (notamment « respecter les règles habituelles de la communication »). » <p>Le respect des règles est mentionné à deux reprises, et les « règles de la politesse » sont posées comme étant implicitement uniformes et universelles, sans aucune prise en compte du paramètre de la variation socio-culturelle dans les échanges.</p>
CONDUITES DISCURSIVES			
<p>Le maître met en place des situations dans lesquelles les élèves s'exercent à :</p> <p>raconter, décrire, expliquer, questionner, justifier, argumenter ou exprimer des sentiments.</p> <p>Il est également nécessaire, dans la perspective de l'entrée au collège, d'entraîner les élèves à exposer une idée (compte-rendu, présentation d'un projet, discussion).</p>	<p>Les IO de 2002 distinguent moins les conduites discursives que les situations de communication (dialogue collectif, travaux de groupe). On peut toutefois retrouver en filigrane la pratique de l'exposé/du compte rendu (« commencer à rapporter devant la classe (...) de manière à rendre ces productions compréhensibles»), ou encore la restitution de récits (« après avoir entendu un texte lu par le maître, le reformuler dans son propre langage »).</p>	<p>Le Socle mentionne la capacité suivante, en lien avec la maîtrise de conduites discursives :</p> <p>-rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...).</p>	<p>Les IO de 2008 citent explicitement les conduites discursives suivantes : « (l'élève) s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler /résumer/raconter/décrire/expliciter un raisonnement/présenter des arguments ».</p> <p>Les tableaux de progression ajoutent la conduite « exposer », « présenter un travail à la classe ».</p>

MEMORISATION, MISE EN VOIX

<p>-dire de mémoire un texte en prose ou en vers</p>	<p>Au sein des compétences générales :</p> <ul style="list-style-type: none"> -oraliser des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt. <p>En littérature dans les compétences spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> -être capable de restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés, -dire quelques-uns de ces textes en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'expliciter cette dernière), -mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique. <p>On remarque que ces IO vont plus loin que les autres, en incluant un travail sur le corps.</p>	<p>-dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).</p>	<p>-travail régulier de récitation (mémorisation et diction)</p>
--	--	---	--

Pour conclure, la place réservée à l'oral dans les IO analysées est affirmée tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif : quelles que soient les appellations retenues (« pratique orale de la langue » dans les IO de 1995, « échanges verbaux » dans les IO de 2002, « langage oral » dans les IO de 2008), le travail sur l'oral apparaît en première position tant dans le domaine du « français » que dans les compétences générales visées dans les IO de 2002. Seul le Socle commun déroge à cette présentation en accordant à l'oral la troisième position dans les capacités du pilier 1, « s'exprimer à l'oral » étant abordé après « lire » et « écrire ». Ces évolutions, valables également pour les IO de 1995 destinées au collège comme le montrent les analyses que Philippe Blanchet leur consacre¹⁰⁴, ne doivent pas masquer la minoration notamment des référents pragmatiques et sociolinguistiques, à laquelle nous sommes particulièrement attentive étant donné les options théoriques qui sont les nôtres.

4.2.2.3. Les « parents pauvres »

D'autres éléments font en effet au mieux l'objet de traitements épisodiques, quand ils ne sont pas passés sous silence. Si l'ensemble des textes officiels fait référence aux apprentissages liés à la « communication », ils ne prennent que rarement explicitement en compte la dimension pragmatique et paraissent le plus souvent ignorer « tous les implicites socio-culturels qui régissent la communication de la « vie courante » »¹⁰⁵, tout en mettant l'accent sur des conduites discursives tournées essentiellement vers des activités scolaires. Bruno Maurer menait déjà cette analyse à propos des IO de 1992 pour l'école maternelle et élémentaire, selon lesquelles « il suffi(r)ait de placer les enfants en situation de communication pour qu'ils apprennent à communiquer » (*id.*, p. 20). Concernant les **implications pragmatiques** de la communication orale, elles sont peu mentionnées, même si les IO de 2008 soulignent l'apprentissage de l'adaptation des propos en fonction de son interlocuteur et des objectifs. Le Socle commun est sans doute le plus précis sur ce point, puisqu'il pose comme une compétence à maîtriser l'adaptation des prises de parole, au plan de l'attitude et du niveau de langue, à la situation de communication (en tenant compte du lieu, du destinataire et surtout de l'*effet* recherché). Ces dimensions restent peu développées, et ne font l'objet d'aucune proposition concrète de mise en œuvre dans les classes.

¹⁰⁴ Blanchet P., 1998, « Pratiques de l'oral, variations linguistiques et maîtrise des discours : de la théorie... aux Instructions officielles », *Enjeux de l'oral, Lettres Ouvertes*, n°10, pp. 17-28.

¹⁰⁵ Maurer B., 2001, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, Éditions Bertrand-Lacoste, p. 19.

Le **travail mené sur la communication « ordinaire »**, que Maurer appelle de ses vœux, est également très peu détaillé en ce qui concerne ses modalités d'organisation pratique : on peut simplement noter qu'est suggérée la mise en place d' « activités de communication réelles » au cycle 2 dans les IO de 1995, et que celles de 2002 insistent dès l'introduction sur la nécessaire « exploration de situations de communication, d'autant plus consistantes pour l'élève qu'elles s'inscrivent dans des situations ordinaires de sa vie, tant à l'école qu'en dehors. »

En ce qui concerne la dimension sociolinguistique, seules les IO de 2002 font référence aux « traditions socioculturelles », influant sur les prises de parole, et encore ne les citent que de façon incidente et lapidaire. Ce sont dans tous les cas ces IO qui leur accordent proportionnellement le plus d'attention, en lien avec la mention en préambule de l'accueil d'un « public de plus en plus divers ». On notera ainsi, parmi les compétences générales liées à la pratique des échanges verbaux dans la classe, la nécessité d'apprendre aux élèves à « comparer des formulations différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate », qui constitue une ouverture vers la pluralité des pratiques langagières. Mis à part ces quelques lignes, c'est plutôt une large minoration voire une totale occultation des phénomènes de variation langagière qui prédominent. Tandis que les IO de 1995 et le Socle commun font référence au choix des registres ou niveaux de langue en fonction des situations de communication, les IO les plus récentes indiquent que « dans des situations d'échanges variées », l'élève sera amené à utiliser un vocabulaire « appartenant au niveau de la langue courante »...cette formulation de type mécanique et déterministe paraissant exclure tout choix et par conséquent toute réflexion métalinguistique¹⁰⁶.

La dimension cognitive de l'oral ou « oral pour apprendre » est également largement négligée au cycle 3. Ce sont une nouvelle fois les IO de 2002 qui « sortent du lot » par la place qu'elles réservent au débat et aux interactions dans la construction des apprentissages de toutes les disciplines, puisque les compétences liées au langage oral sont d'abord affirmées comme transversales, puis déclinées au sein de chaque champ disciplinaire (participer à un débat en littérature, en mathématiques, en sciences expérimentales et technologie, etc). Leur originalité consiste également dans le positionnement des apprentissages liés au français en tant que langue de scolarisation, qui sont envisagés comme appartenant à un ensemble plus vaste, incluant la pratique des langues vivantes

¹⁰⁶ Qu'est-ce que la langue « courante » ? Pour qui est-elle « courante » ?

étrangères et/ou régionales. Notons les bénéfices de ces pratiques « croisées » en terme de réflexivité et d'apprentissages « citoyens », puisqu'elles permettent de favoriser l'ouverture culturelle et même générationnelle (pour les langues régionales en particulier). On retrouve ces éléments dans les citations reproduites ci-dessous :

« Les enfants doivent pouvoir évoquer des moments de leur existence pour **les mettre en regard avec l'expérience d'élèves d'autres pays** et se donner des moyens d'entrer directement en contact avec eux. Les langues régionales jouent le même rôle, en particulier lorsqu'elles permettent aux élèves de **nouer des relations avec d'autres générations. La découverte de ces langues est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française.** Elle est aussi une **ouverture sur le monde**, qu'il soit lointain (langues étrangères) ou proche (langues régionales) (souligné par nous). »

« Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale donne la possibilité à ceux qui n'ont pas la chance d'être déjà plurilingues de **prendre une distance par rapport à la langue nationale et par là d'en mieux comprendre l'usage** (souligné par nous). »

Ainsi, c'est encore très largement une vision de la langue française à enseigner qui oscille entre le normatif (« une » langue, monolithique) et le plurinormatif (plusieurs normes sont enseignées, mais restent ancrées à des situations de communication « stéréotypées ») qui domine. La méthodologie plurinormaliste que Philippe Blanchet appelle de ses vœux¹⁰⁷, qui « implique un recul sur toute situation d'énonciation, y compris sur les codages de la communication pédagogique » et « pose comme finalité la maîtrise métalinguistique de la variation langagière adaptée au contexte », ne semble pas encore être à l'ordre du jour dans les textes officiels (Blanchet, 1998, p. 25).

Avant de passer à l'analyse du traitement réservé à l'éducation à la citoyenneté dans ces mêmes IO, un dernier élément nous paraît devoir mériter notre attention : il s'agit précisément du lien opéré à plusieurs reprises dans les textes institutionnels entre la maîtrise de la langue française par tous les élèves, qui est placée au sommet des défis que l'Ecole doit relever, et l'exercice de la citoyenneté. Ainsi, dans les IO de 2002, les objectifs fixés en matière de maîtrise du langage et de la langue française sont rappelés en ces termes :

« **La maîtrise du langage et de la langue française**, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit, **est l'objectif essentiel de l'école primaire.** Elle est **un droit pour chaque élève** et doit rester un souci permanent de tous les enseignants du cycle 3. Elle est la base de l'accès à toutes les connaissances, permet d'ouvrir de multiples horizons et **assure à l'enfant toute sa place de futur citoyen** (souligné par nous). »

¹⁰⁷ *id.*, p. 25.

Le Socle commun rappelle également cette exigence et effectue le même type de lien maîtrise de la langue/citoyenneté :

« La langue française est **l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité** : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de **comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs** (souligné par nous). »

Nous effectuerons une analyse plus fine des « intersections » oral/éducation à la citoyenneté qui peuvent se lire dans les IO, une fois que nous aurons clarifié au préalable les contenus qui sont mis derrière l'éducation civique/ instruction civique et morale/ compétences sociales et civiques dans les textes officiels de la période considérée.

4.2.3. Entre *éducation civique*, *éducation sociale et civique* et *instruction civique et morale* : éléments de convergences et pistes de divergences

Toutes les IO de la période analysée mentionnent la nécessité de mettre en œuvre une « éducation civique » (IO de 1995 et de 2002), une « éducation sociale et civique » (Socle commun), ou encore une « instruction civique et morale » (IO de 2008, complétées en 2012). Ces changements terminologiques sont en eux-mêmes révélateurs, et nous aurons l'occasion d'y revenir lorsque nous analyserons en partie théorique « l'éducation à la citoyenneté » en France. Plutôt que de décliner systématiquement les différentes appellations retenues en fonction des IO, nous utiliserons provisoirement dans les lignes qui suivent l'expression « éducation à la citoyenneté » comme étiquette générique des enseignements prescrits dans ce domaine. Nous verrons ainsi dans un premier temps dans quelle mesure les préconisations des différentes IO se rejoignent, puis nous soulignerons quelques orientations plus « clivantes », qui opposent notamment les IO de 2002 et celles de 2008, pour enfin évoquer plus spécifiquement l'éducation morale et les liens qu'elle entretient avec l'éducation à la citoyenneté.

4.2.3.1. Lignes directrices et orientations communes

On retrouve dans l'ensemble des textes analysés des constantes. La première d'entre elles concerne l'approche de l'éducation à la citoyenneté, envisagée comme devant ***permettre prioritairement l'acquisition de comportements, d'attitudes, de pratiques***. Ainsi, les IO de 1995 évoquent une « pratique raisonnée » des normes de la vie en commun, celles de 2002 affirment que « l'éducation civique n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement. ». Les compléments apportés en janvier

2012¹⁰⁸ aux programmes de 2008, sous la forme de tableaux de progression, font écho au Socle commun en suggérant l'instauration d'un « véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements ». Les savoirs ne sont donc pas exclus, et la répartition comportements/savoirs fait l'objet d'équilibres différents selon les textes. Lorsque qu'ils sont mentionnés, ces savoirs sont liés, comme dans les IO de 1995, à la « vie civique de la Cité », et concernent notamment des *connaissances relatives aux institutions de la République*. L'acquisition de ces comportements et savoirs est au service de finalités : il s'agit de permettre à chaque élève de « mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école » (IO 2002 et 2008), et au-delà, de *former des citoyens responsables, capables de participer de manière efficace et constructive à la vie sociale*. Notons que la lutte contre la violence est explicitement reconnue par les IO de 2002 comme une exigence portée par la demande sociale en direction de l'école¹⁰⁹ : l'éducation à la citoyenneté ne s'y cantonne pas, mais intègre « le refus de la violence » dans ses finalités (Socle commun, 2006).

Toutes les IO font également référence au *nécessaire partage de « valeurs »* : celles-ci font rarement l'objet d'une énumération. Seuls les tableaux de progression proposés en janvier 2012 s'y essaient : « L'École transmet les valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité, laïcité, refus de toutes les discriminations. ». Les autres textes mentionnent plus volontiers des « valeurs universelles », en lien avec la *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen* de 1789. Ces valeurs ne sont pas non plus sans lien avec l'ancrage constamment réaffirmé dans un modèle politique de type démocratique et républicain. Sur le plan des principes, le Socle commun propose d'ailleurs une distinction entre « les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'Etat de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité) » : l'affirmation de valeurs *universelles* donne d'ailleurs lieu à l'introduction de ce que nous sommes tentée de nommer un « mouvement de balancier », à travers le rappel parallèle du nécessaire *respect des choix de chacun et de la diversité des « options personnelles »* (Socle commun). Ainsi, les IO de 2002 distinguent « ce qui relève de valeurs pour lesquelles il n'est pas possible de transiger ou, au contraire, du libre choix de chacun ». Plus généralement, on trouve dans les textes officiels plusieurs mouvements de balancier de ce type, indiquant la tension entre deux pôles. C'est

¹⁰⁸ *Progressions pour le cours élémentaire 2^{ème} année et le cours moyen, Instruction civique et morale*, janvier 2012, consultables sur le site eduscol (eduscol.education.fr/prog).

¹⁰⁹ On peut en effet y lire que l'éducation civique « ne peut se limiter, comme on le croit trop souvent aujourd'hui, à une lutte quotidienne contre les actes de violence ».

notamment le cas des couples liberté individuelle/vie collective et droits/devoirs, qui font l'objet d'équilibres différents selon les textes. En effet, si les IO de 2008/2012 insistent sur le nécessaire respect de règles de « civilité » et de « politesse » (qui occupent la première place dans les tableaux de progression) afin de tenir compte des « contraintes de la vie collective », celles de 2002 mettent plutôt l'accent sur le « surcroît de liberté » qu'elles permettent, leur visée positive, puisqu'elles facilitent le vivre ensemble, et soulignent qu'elles peuvent varier dans le temps (en fonction des époques) et l'espace (« selon les pays et les cultures »).

Notons que d'une manière générale, les droits sont proportionnellement moins signalés que les devoirs : lorsqu'ils apparaissent explicitement, c'est à travers la mention de la *Convention internationale des droits de l'enfant*, adoptée en 1989 (IO de 2002 et Socle commun). Enfin, le ***mouvement d'ouverture au monde croise « l'attachement légitime à un groupe, un pays, une culture »*** (IO de 2002). Le Socle commun invite ainsi à trouver un équilibre entre la nécessité de « développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne », et le « respect dû à la diversité des choix de chacun ». L'éducation à la citoyenneté est donc inscrite dans les textes officiels au carrefour de différentes dynamiques, entre ancrage identitaire et ouverture, entre partage de valeurs communes, respect de la diversité et « acceptation de la différence » (IO 2002), l'accent étant mis selon les textes sur l'un ou l'autre de ces pôles. On note que l'ouverture au monde et aux inégalités qui frappent les différentes régions du globe, qui témoigne d'un élargissement de la citoyenneté parfois résumé par l'expression de « citoyens du monde », n'est mentionnée que dans les IO de 2002 : les autres textes insistent plus volontiers sur l'Europe en tant que projet politique (« comprendre la notion de citoyen européen », tableaux *Instruction civique et morale, Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen* publiées en janvier 2012¹¹⁰), et l'ouverture au monde se résume souvent à l'étude de la francophonie comme « communauté de langues et de cultures » (tableaux de progression 2012). C'est sans aucun doute l'échelon européen qui fait l'objet des développements les plus constants et conséquents (concernant notamment la libre circulation des personnes, des biens, et même l'euro en tant que monnaie unique). Ces remarques font écho aux analyses de Maurer, qui met au jour les soubassements idéologiques de la promotion d'une citoyenneté *européenne* : il souligne en effet comment l'éducation se retrouve investie de cette tâche, et démonte les argumentaires qui, sous couvert de défense du plurilinguisme,

¹¹⁰ B.O.E.N. n°1 du 5 janvier 2012, p. 33 ; consultable à l'adresse suivante (dernière consultation le 30 août 2013) : http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf

servent en réalité à masquer la nécessité de faire évoluer les institutions (Maurer, 2011, p. 127¹¹¹).

Le phénomène d'élargissement nous paraît concerner également les domaines que les IO placent sous l'égide de l'éducation à la citoyenneté : il s'agit tout aussi bien des problématiques liées à la préservation de l'environnement, qui plaident en faveur du respect d'un patrimoine commun et par conséquent de préoccupations planétaires, que de thématiques liées à la sécurité routière, à la santé (comportements bénéfiques, nocifs), aux jeux dangereux, aux risques associés à internet, ou encore aux gestes de premiers secours (tableaux de 2012¹¹²). La pénétration dans le champ scolaire de questions socialement vives, qui viennent s'inscrire dans l'éducation à la citoyenneté par le biais des instructions officielles, est ici patente. Dans le Socle commun, cet élargissement confine à la dilution, puisque la rubrique « Se préparer à sa vie de citoyen », inclut des références à l'acquisition de « quelques notions de gestion (établir un budget personnel, contracter un emprunt, etc.) » : les compétences citoyennes se voient associées à des compétences sociales au sens le plus large du terme, en prise directe avec des préoccupations pratiques de la vie quotidienne.

Une dernière constante apparaît, mais « en creux ». Elle est en effet absente dans la quasi-totalité des textes analysés : il s'agit de la mention de l'esprit critique, qui nous paraît pourtant centrale dans l'éducation à la citoyenneté. Seul le Socle commun y fait référence lorsqu'il indique que « les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique ».

Nous avons commencé l'analyse des IO en insistant sur leur dimension idéologique. Nous ne pouvons donc qu'être également sensible aux spécificités qui caractérisent les choix opérés dans ces textes, au-delà des équilibres différents que nous avons d'ores et déjà soulignés, et qui constituent des lignes potentielles de clivage.

4.2.3.2. Orientations spécifiques des IO de 2002

Notons en premier lieu que deux des textes officiels de la période soulignent explicitement l'inscription de l'école dans la société, que soient soulignés les liens qui vont « de l'école à la société » (IO 1995), ou même que l'école soit considérée comme une « petite société » (IO 2002). Loin d'être anecdotique, cette affirmation nous paraît centrale car elle permet de distinguer deux modèles différents d'éducation à la citoyenneté dans les instructions : les IO de 2002 sont en effet les seules à prévoir, à travers l'instauration d'une demi-heure

¹¹¹ Maurer B., 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. La plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Editions des archives contemporaines.

¹¹² *id.*, p. 30.

de débat hebdomadaire, un espace de parole dédié aussi bien à la régulation des conflits qu'à la participation des élèves à la vie de leur école, comme ils seront invités à le faire dans leur vie politique et sociale en tant que citoyens. Ce débat est supprimé par les IO de 2008, et la démarche qui caractérisait les IO de 2002, visant à rendre les élèves capables de « prendre part à l'élaboration collective des règles de vie de la classe et de l'école », « participer activement à la vie de la classe et de l'école en respectant les règles de vie », « participer à un débat pour examiner les problèmes de vie scolaire en respectant la parole d'autrui et en collaborant à la recherche d'une solution » ne paraît pas trouver d'équivalent dans les textes ultérieurs. Si les IO de 2008 évoquent une possible réflexion menée sur « les problèmes concrets posés par (l) la vie d'écolier », l'utilité d'un débat n'est plus mentionnée, et les verbes utilisés sont de ce point de vue révélateurs : il ne s'agit pas de discuter, d'échanger ou de débattre, mais de « réfléchir », « prendre conscience », « identifier », « comprendre » ou encore...« étudier ».

Ces différences se retrouvent dans la place réservée à l'éducation à la citoyenneté elle-même : en effet, les IO de 2002 sont sur la période considérée les seules à faire le choix d'un domaine « intégré », général, transversal aux différentes disciplines d'enseignement. Une heure hebdomadaire, incluse dans les domaines disciplinaires lui est consacrée, ainsi que la demi-heure de débat réglé. A cet égard, les IO de 2008/2012 opèrent un véritable revirement puisque l'« instruction civique et morale » redevient une discipline à part entière, sa transversalité étant largement minorée : « des liens sont *parfois* proposés avec d'autres domaines disciplinaires ».

En lien avec la question de la transversalité, nous souhaitons à présent insister sur le caractère novateur des IO de 2002 pour ce qui est des points de contact qu'elles organisent entre l'oral et l'éducation à la citoyenneté. L'institutionnalisation de débats, qui permettent d'« organiser [et] de réguler la vie collective », en est ainsi l'expression la plus aboutie. Le texte décline d'ailleurs les compétences mobilisées dans le débat, en soulignant les liens qu'elles entretiennent avec les apprentissages à mener en éducation civique : il s'agit de « participer à un débat, distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat », « formuler la décision prise à la suite d'un débat », ou encore « pendant un débat, passer de l'examen d'un cas particulier à une règle générale ». Soulignons que ces intersections « vertueuses » ne sont pas à proprement parler absentes des autres textes officiels : ainsi, les IO de 1995 mentionnent dans la rubrique consacrée à l'éducation civique le « débat démocratique », et y associent une visée d'« écoute et respect de la parole de l'autre ». Mais c'est sans doute dans le texte de 2002 qu'elles sont affirmées avec le plus de vigueur.

Avant de clore cette partie dédiée à l'analyse du traitement de l'éducation à la citoyenneté dans les IO, il nous paraît important de considérer la place réservée à la dominante « morale » dans les textes officiels : en effet, les deux objets sont étroitement liés, au point d'être soit associés, soit même dissous l'un dans l'autre sous une même étiquette. En ce qui concerne la morale, nous avons adopté une démarche un peu différente : dans la mesure où son enseignement occupe une place centrale dès la III^{ème} République, nous ferons une brève incursion historique dans les textes de 1882, puis nous passerons directement à la comparaison des options retenues dans les IO de 2002 et de 2008.

4.2.3.3. L'éducation morale dans les IO : les textes de 1882 et les orientations des IO de 2002 et de 2008

Comme le stipule l'article 15 de l'arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques,

« L'enseignement donné dans les écoles primaires publiques se rapporte à un triple objet : éducation physique, éducation intellectuelle, éducation morale. »

L'éducation morale figure donc au cœur des missions assignées à l'École par la III^{ème} République. Elle est même destinée

« à compléter et à relier, à relever et à ennoblir tous les enseignements de l'école. Tandis que les autres études développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à *développer* dans l'homme *l'homme lui-même* c'est-à-dire un *coeur, une intelligence, une conscience*. ».

Les programmes insistent sur la dimension proprement affective de cet enseignement, qui relève du sentiment, de l'émotion : il ne s'agit pas « d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. » La mission de l'Instituteur est en parfaite adéquation avec cette conception de la morale, puisqu'

« elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. ».

Il est difficile de faire l'impasse sur la toile de fond sur laquelle ces programmes viennent s'inscrire : cette morale commune à l'ensemble des citoyens, que l'Instituteur doit forger chez ses élèves, est une morale laïque. En ce qui concerne la méthode, il s'agit avant tout de toucher le cœur de l'élève notamment par des exemples choisis, le mimétisme étant à son comble du point de vue de l'exemple donné par le maître lui-même, qui doit tenir son rôle d' « éducateur ». D'emblée, la République fait donc le choix de la morale à l'École. Cette morale laïque, profondément enracinée dans l'affectif, croise évidemment les visées

de la citoyenneté dans la mesure où elles partagent des valeurs communes – en particulier autour de l'axe identité/altérité et du vivre ensemble.

Voyons à présent les éventuelles évolutions réservées à cet enseignement pour le cycle qui nous intéresse (le cycle 3) dans les IO de 2002 et de 2008. Il est frappant de constater la disparition totale du terme de « morale » dans les IO de 2002 pour le cycle 3 de l'école primaire. Le terme n'apparaît pas non plus dans le Préambule des programmes. En fait, la morale est alors englobée dans l'éducation civique, qui implique « des comportements et des attitudes », et qui doit se construire, comme nous l'avons vu, « à partir du respect de soi et de l'autre, dans la découverte progressive des contraintes du 'vivre ensemble' ». Logiquement, seules les valeurs « civiques » sont mentionnées. Dans ce contexte, rien d'étonnant à ce que le retour de la morale dans les IO de 2008, qui ont accompagné le changement d'orientation politique du gouvernement, ne soit pas passé inaperçu. Ce retour s'est effectué en deux temps : le *Bulletin Officiel* du 19 juin 2008 associe dans un même enseignement l'instruction civique et l'éducation morale. Il mentionne dans un même mouvement la réflexion sur les fondements de la morale, qui consiste selon les rédacteurs dans la compréhension des

« liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui »,

et l'instruction civique qui vise à

« permet(tre) aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne. ».

Estimant que ces recommandations officielles n'étaient pas suffisantes, le Ministère de l'Education Nationale a cru bon de devoir préciser les contours qu'il entendait donner à l'instruction morale à l'école primaire : ce fut l'objet de la circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011. Après avoir insisté sur les liens qui unissent l'instruction civique et l'éducation morale dans la formation du citoyen et de « l'honnête homme », la circulaire précise en quoi doit consister l'éducation morale :

« Il s'agit de transmettre les principes essentiels de la morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison, dont le respect peut être exigé de chacun et bénéficier à tous. ».

Cet enseignement se situe donc une nouvelle fois dans le domaine de la morale (et non de l'éthique), définie par son caractère impératif, universel et absolu. Pour ce faire, et ainsi que le préconisaient les instructions de 1882, le maître aura recours à des exemples choisis, s'appuiera sur des maximes d'action, et représentera un modèle à suivre en terme d'exemplarité, afin de pouvoir exercer une « influence formatrice » sur ses élèves. La suite

du texte est plus ambiguë : en effet, ces maximes d'action doivent faire l'objet d'une analyse collective et d'une « réflexion qui s'étend au-delà d'une compréhension superficielle », pour solliciter « l'exercice d'un véritable jugement moral », en donnant lieu à des « échanges entre élèves ». La circulaire précise :

« Dans un premier temps, toutes les opinions et tous les points de vue doivent pouvoir s'exprimer. L'interrogation, par chacun, de ses certitudes, le recours à l'argumentation, l'écoute attentive et bienveillante de l'autre, contribuent au respect de soi et d'autrui. Ces temps de commentaire, d'analyse et de réflexion sont favorisés par le dialogue du maître avec ses élèves, comme des élèves entre eux. Le travail se conclut par une interprétation clarifiée et partagée, qui nécessite une trace écrite et mémorisée. ».

Une lecture attentive du texte permet de vérifier que les échanges menés entre les élèves visent avant tout à faire émerger les principes et les valeurs *communes*, qui sont au cœur d'une morale *universelle*, et dont le respect s'impose à tous comme autant de *devoirs* moraux. Ces échanges sont envisagés comme un moyen de dévoilement de principes pré-établis et garantis par le maître. Ce dernier est là pour transmettre ces principes essentiels, en s'appuyant sur des maximes prescriptives, qui facilitent par leur forme la mémorisation. Les mots en italiques appartiennent tous au texte officiel, et relèvent sans aucun doute du champ de la morale comme ensemble de normes contraignantes et universelles. Il s'agirait donc tout au plus d'une réflexion sur « ce qui doit être dans tous les cas », à la lumière de règles morales universelles dont le maître se pose en garant. La visée est déontologique plus que téléologique, même si le terme « éthique » est cité :

« Ainsi les échanges permettent-ils d'explicitier les justifications présentées par les élèves, de les valider ou de les invalider au regard de la morale universelle et, en les classant, de leur donner une pleine qualification juridique, morale ou éthique. ».

On peut s'interroger sur le sens conféré au terme et l'objet de sa mention au côté de la « morale »... Restent en tout cas en suspens les situations de conflit entre les normes, de pluralisme, ou encore les cas où, pour se placer dans une perspective aristotélicienne, l'éthique doit prendre le relais d'une morale injuste et inadaptée à un cas particulier. En définitive, on ne peut que noter l'aspect hétéroclite du texte, qui emprunte volontiers au passé, en particulier à travers la mention de l'« honnête homme » et les allusions aux instructions officielles de 1882, et paraît moins disert en ce qui concerne l'esprit critique et la confrontation aux conflits de valeurs et de normes.

Si l'éducation morale a occupé dès les débuts de l'école républicaine une place de choix dans les IO, elle a connu dans la seconde moitié du vingtième siècle une éclipse, pour mieux réapparaître dans les débats institutionnels récents. Notons que la proximité entre éducation morale et civique est à cette occasion une nouvelle fois réaffirmée, non

seulement à travers l'expression « enseignement civique et moral », retenue dans la loi sur la « refondation de l'école »¹¹³, qui les associe, mais aussi sur le fond. La définition que fournit Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale, de la morale laïque est de ce point de vue éloquent :

« La morale laïque est un ensemble de connaissances et de réflexions sur les valeurs, les principes et les règles qui permettent, dans la République, de vivre ensemble selon notre idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité. Cela doit être aussi une mise en pratique de ces valeurs et de ces règles. ».

Plus précisément, le rapport intitulé « Pour un enseignement laïque de la morale », remis au ministre le 22 avril 2013 préconise

« de renouer l'individu et le commun, de réarticuler le moral et le civique, la personne et le citoyen, de retrouver les conditions pour faire communauté. ».

Notons que les verbes utilisés, « renouer », « réarticuler », « retrouver », font écho au projet de *refondation* et posent l'enseignement civique et moral comme une urgence et une nécessité pour dépasser la crise qui frappe la société française. La jonction entre les plans civique et moral se joue notamment dans la problématique de l'« appropriation libre et éclairée par les élèves des *valeurs* qui fondent la République et la démocratie », et qui sont énumérées par le texte :

« la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toute forme de discrimination, c'est-à-dire les valeurs constitutionnelles de la République française »,

mais aussi dans le développement de *capacités de discussion*, pour former « un sujet moral capable d'agir dans la relation à l'autre ». ***Voilà une nouvelle fois réaffirmée l'articulation entre oral et citoyenneté, à travers le paradigme de la discussion*** : nous aurons l'occasion d'y revenir dans la partie que nous consacrons aux fondements théoriques de notre recherche.

Parvenue au terme de l'analyse des instructions officielles concernant les champs de l'oral, de la citoyenneté et de la morale, nous sommes à présent tentée de mettre en lien les points saillants de notre contextualisation sociologique et les choix opérés dans ces textes. S'il ne fait guère de doute que l'éducation à la citoyenneté est bien une question socialement vive, comme en témoignent les remous institutionnels dont elle fait l'objet, plusieurs éléments, qui nous paraissent centraux pour appréhender le contexte sociologique français, sont minorés voire absents des textes officiels. Il en est ainsi des questions de diversité et de

¹¹³ Adoption en première lecture de la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* le mardi 19 mars 2013.

variations en matière de pratiques langagières sur le versant « oral », ou encore des mécanismes de dévoilement qui permettraient aux élèves de prendre conscience des rapports de pouvoir qui se jouent dans la société et plus globalement dans le monde, et d'exercer un jugement critique. Nous rejoignons ainsi Perrenoud lorsqu'il écrit :

« **Il serait naïf**, dans l'état de notre planète et des rapports sociaux, **de croire que la solidarité naîtra spontanément de l'intelligence collective**. Si la solidarité se développe, ce sera **à la faveur de luttes** pour plus de démocratie, plus d'égalité, plus de respect des droits de l'homme et des différences, etc. Former à la solidarité, c'est donc **former des individus critiques**, qui veulent et peuvent devenir des acteurs, défendre leurs intérêts, expliquer et combattre les mécanismes qui engendrent la violence, la misère, l'exclusion. (...) Je parle d'une capacité (...) à *analyser et faire évoluer les rapports de force* dans les groupes, les organisations, les systèmes sociaux.»¹¹⁴.

Notre réflexion est jalonnée de questions brûlantes dans le contexte de crise(s) que traverse la société française, et au regard des tensions et des conflits qu'elle connaît. Pour comprendre les origines et les motivations de notre projet, il a donc été nécessaire de le replacer dans son environnement, en particulier sur les plans sociologique et institutionnel, mais cela ne saurait suffire : nous devons à présent rendre compte des options théoriques qui ont servi de fondements à notre analyse. Après avoir opéré un balayage terminologique autour des termes clés de notre recherche que sont l'oral, la citoyenneté et l'éthique, nous nous focaliserons sur les interactions verbales, que nous considérons comme le point de contact entre l'oral et la citoyenneté, celle-ci étant toujours une co-citoyenneté, une relation aux autres.

¹¹⁴ *id.*, p. 99. Notons que nous avons conservé les italiques, les éléments en gras correspondant à ce que nous soulignons dans la citation.

Partie 2 – Fondements théoriques : une approche pluridisciplinaire

Les chapitres qui suivent ont pour vocation de présenter les options théoriques que nous avons retenues, et qui ont servi de cadre à nos analyses. Nous souhaitons procéder dans un premier temps à une phase de *balayage* terminologique, au double sens d' « exploration » et de « nettoyage », puisqu'elle devrait nous permettre de clarifier notre appréhension des concepts qui figurent au cœur de notre recherche, en levant notamment certaines ambiguïtés vis-à-vis de termes proches, et de proposer des bases définitives opérationnelles. Etant donné la spécificité de notre problématique, qui se propose d'interroger les liens unissant oral et citoyenneté, ce cadrage terminologique comportera nécessairement des entrées pluridisciplinaires, qui emprunteront tour à tour aux sciences du langage, à la philosophie, ou encore à la sociologie politique, mais aussi aux sciences de l'éducation dans la mesure où notre recherche porte sur le terrain de l'école, à travers l'analyse d'interactions menées en contexte didactique. Nous nous efforcerons d'ailleurs, pour chacun des objets explorés, d'envisager les spécificités résultant de leur insertion en contexte scolaire : qu'est-ce qui distingue l'oral d'une discussion ? Que peut signifier éduquer à la citoyenneté ? Quelles sont les valeurs qui doivent/peuvent figurer au cœur de cette éducation ? Voilà quelques-unes des questions qui guideront notre réflexion. Une fois cette opération d'exploration terminologique réalisée, nous focaliserons notre attention, dans le deuxième chapitre, sur les interactions verbales, car elles constituent selon nous le point de rencontre entre l'oral et la citoyenneté, et même le lieu privilégié de construction de compétences citoyennes. Ceci nous conduira, à partir de rappels généraux concernant l'approche interactionnelle, à *zoomer* petit à petit sur les caractéristiques de la parole scolaire et des interactions en contexte didactique, pour atteindre finalement le cœur de notre réflexion : c'est ici que les spécificités d'un positionnement sociolinguistique seront exposées, car le regard que nous portons sur les interactions observées entend placer la pluralité et la rencontre de l'altérité dans les interactions au centre de l'analyse. Le troisième chapitre nous permettra enfin, avant de présenter les résultats de nos analyses, de faire le point sur notre problématique de recherche et les hypothèses que nous souhaitons mettre à l'épreuve dans nos travaux.

Chapitre 1 - Balayages terminologiques : oral, citoyenneté et éthique

Dans un premier temps, il est nécessaire d'opérer plusieurs clarifications terminologiques : en effet, les termes qui figurent au cœur de notre recherche sont vulgarisés par un usage social intense et les rapports qui les unissent sont complexes. Il faudra donc nous attarder sur la définition de concepts clés pour notre recherche que sont « oral », « citoyenneté », « éthique » et « morale », préciser le type de liens qu'ils entretiennent (points communs, éléments de différenciation, intersections) et enfin décliner systématiquement ces avancées en les arrimant au terrain particulier qui nous occupe, le terrain scolaire.

1. Quelques définitions utiles sur l'oral

Poser des bases définitoires en ce qui concerne des termes comme dialogue/communication/conversation/discussion n'est pas une opération facile, notamment en raison de la multiplicité des sens qu'ils prennent en fonction des approches retenues. Cela nous paraît pourtant essentiel du fait de la proximité sémantique que ces termes entretiennent. Nous poursuivrons cette phase de mise au point terminologique par l'exploration de quelques concepts qui figurent au cœur de notre ancrage théorique, de type pragmatique et interactionniste. Enfin, par mouvements concentriques vers l'objet de notre recherche, nous porterons l'analyse sur le terrain scolaire, en examinant les caractéristiques de l'oral dans la classe.

Notre démarche nous conduira généralement à commencer par la définition usuelle des termes, telle qu'elle est fournie dans un dictionnaire comme le *Trésor de la Langue Française Informatisé* (désormais *T.L.F.I.*), pour ensuite cerner les spécificités de leurs usages grâce à des dictionnaires spécialisés comme le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*¹¹⁵ (sous la direction de Jean-Pierre Cuq) ou bien le *Guide terminologique pour l'analyse des discours. Lexique des approches pragmatiques du langage*¹¹⁶ de Violaine De Nuchèze et Jean-Marc Colletta. L'ouvrage de Robert Vion, *La communication verbale*¹¹⁷, fait également partie des ressources que nous mobiliserons pour mener à bien notre entreprise.

¹¹⁵ Cuq J.-P. (ss la dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle/CLE international, Paris.

¹¹⁶ Nuchèze (de) V., Colletta J.-M., 2002, *Guide terminologique pour l'analyse des discours. Lexique des approches pragmatiques du langage*, Peter Lang, Berne.

¹¹⁷ Vion R., 1992, *La communication verbale*, Hachette supérieur, Paris.

1.1. Premiers éléments de différenciation terminologique

Nous cherchons à poser les premières bases définitoires concernant le dialogue et la communication¹¹⁸, puis à dégager les principales caractéristiques de la conversation et de la discussion.

1.1.1. Dialogue et communication

Le *T.L.F.I.* définit le dialogue comme

« une communication le plus souvent verbale entre deux personnes ou groupes de personnes »,

et désigne comme antonymes les termes « monologue », « soliloque ». Cette définition, à l'extension très large, va dans le même sens que celle avancée dans le *Dictionnaire de didactique du français*, qui fait du dialogue un « hyperonyme renvoyant à la forme la plus commune de communication interpersonnelle » (Cuq (ss la dir.), p. 69), englobant la conversation, mais aussi le débat, l'entretien, etc. Le *T.L.F.I.* lui-même, lorsqu'est abordée l'entrée syndicale et politique, définit le dialogue comme une

« conversation, discussion, négociation menée avec la volonté commune d'aboutir à une solution acceptable par les deux parties en présence ».

Parmi les nombreuses acceptions que le terme admet et qui envisagent entre autre le dialogue comme une forme (périodicité, structure alternée, etc), un processus finalisé et ouvert, un outil/objet didactique, les auteurs du *Guide terminologique pour l'analyse des discours* soulignent qu'il peut être posé comme un idéal, perceptible dans l'expression « homme de dialogue », avec une dimension « idéologique, éthique, voire militante », mise en avant par exemple dans le « dialogue des cultures ». V. de Nuchèze et J.-M. Colletta citent à ce titre Habermas : « le dialogue est la situation idéale de parole qui fonde le consensus social » (Nuchèze (de), Colletta (ss la dir.), p. 45).

Posé comme un objet de recherche, le dialogue se teinte d'acceptions spécifiques en fonction des approches qui sont retenues : ainsi, l'analyse conversationnelle va considérer le dialogue comme « un système organisé, une structure alternée de tours de parole et d'échanges sur fond de règles dépendant de la culture d'origine des locuteurs » (Cuq (ss la dir.), p. 69), et la mouvance interactionnelle s'intéresse à la dimension conjointe de l'activité qui s'y joue, à la co-construction des sujets, des significations et des contextes qu'il met en œuvre.

¹¹⁸ Ces cadrages terminologiques seront précisés dans le chapitre suivant, consacré à l'interaction et à l'approche interactionniste, en lien avec le contexte scolaire.

La communication, quant à elle, sur laquelle nous reviendrons au chapitre suivant pour l'envisager en contexte scolaire, signifie en contexte usuel « l'action de communiquer quelque chose », et « l'action de communiquer avec quelqu'un ou quelque chose ». L'accent est donc mis sur la transmission d'un message, et la mise en relation de deux interlocuteurs. On pense bien entendu à la langue comme code de communication, et le *T.L.F.I.* indique d'ailleurs sous l'entrée « linguistique, psychologie, sciences sociales » que la communication fait référence au

« processus par lequel une personne (ou un groupe de personnes) **émet un message et le transmet à une autre personne** (ou groupe de personnes) **qui le reçoit, avec une marge d'erreurs possibles** (due, d'une part, au codage de la langue parlée ou écrite, langage gestuel ou autres signes et symboles, par l'émetteur, puis au décodage du message par le récepteur, d'autre part au véhicule ou canal de communication emprunté) ».

La définition retenue par ce dictionnaire n'est pas sans rappeler les travaux de R. Jakobson et son « schéma de la communication », qui évoque « la circulation d'un message entre un émetteur et un récepteur via un canal et au moyen d'un code ». Comme le soulignent les auteurs du *Dictionnaire de didactique du français*, cette conception tend aujourd'hui à être remplacée par une autre, plus dynamique, qui considère que l'information, au lieu de résulter d'un simple « transfert » entre un émetteur et un récepteur, « s'élabore, s'échange et se négocie entre des partenaires dans le cadre d'une interaction sociale » (Cuq (ss la dir.), p. 47). Le récepteur n'est plus envisagé comme passif, il joue un rôle actif dans la communication. L'ensemble de ces éléments seront repris et développés dans le chapitre suivant.

Ces premiers éléments de définition concernant le dialogue et la communication étant posés, nous allons nous attacher dans les lignes qui suivent à la distinction conversation/discussion.

1.1.2. Les deux « piliers » de la communication : la conversation et la discussion

Dans le langage usuel, la conversation fait référence à un « échange de propos, *sur un ton généralement familier et sur des thèmes variés, entre deux ou plusieurs personnes* » (*T.L.F.I.*). Plusieurs traits méritent d'être soulignés : d'après cette première définition, la conversation possède un caractère informel, tant par rapport à son contenu que vis-à-vis de sa forme, et peut associer plus de deux interlocuteurs. Dans son ouvrage consacré à la communication verbale, Vion reprend, formalise et complète ces premiers jalons, en soulignant que la conversation se caractérise par la mise en jeu d'un rapport de places symétrique, une très forte prééminence de la coopérativité vis-à-vis de la compétition, une

finalité de type interne, centrée plutôt sur le contact et engendrant une implication modérée des interlocuteurs vis-à-vis des contenus des échanges, et une apparente « informalité » de fonctionnement (Vion, 1992, p. 135). Dans le *Dictionnaire de didactique du français*, les auteurs insistent sur la place de choix qu'occupe la conversation dans l'analyse des interactions verbales, dont elle semble la « forme prototypique » par son caractère nettement verbal, et notamment en pragmatique interactionniste. On parle ainsi d'analyse conversationnelle, pour désigner l'attention portée aux formes et au déroulement des interactions, ou encore dédiée à l'analyse de fonctionnements langagiers, cognitifs, sociaux (Nuchèze (de), Colletta (ss la dir.), 2002, p. 15).

La discussion, quant à elle, est définie dans le *T.L.F.I.* comme « l'action de discuter, d'examiner en faisant preuve d'esprit critique », ou encore une « conversation vive, altercation entre personnes ne parvenant pas à se mettre d'accord ». On notera aisément que contrairement à la conversation, la discussion ne semble pas revêtir un caractère badin et familier : décrite comme vive, elle met en jeu des arguments contradictoires. Vion souligne qu'elle présente un plus grand caractère de complexité que la conversation, ce qui se traduit sur le plan des critères qui la définissent, qui sont variables : le rapport de places en son sein peut être de type complémentaire ou symétrique, elle peut être à dominante consensuelle (coopérativité) mais aussi conflictuelle (compétitivité), de nature informelle (se rapprochant de la conversation) ou plus régulée (à la manière du débat). En terme de finalité, on retrouve une forme d'ambivalence : de type interne, car les contenus sont discutés pour eux-mêmes, mais aussi externe lorsque des enjeux symboliques ou des prolongements sous forme d'actions sont impliqués (Vion, 1992, p. 137). Vion clôt son analyse de la conversation et de la discussion en les posant comme les « deux piliers de la communication », la première étant centrée sur le consensus, et représentant un « instrument de cohésion et de réaffirmation du tissu social et des identités »¹¹⁹, la seconde sur l'expression de la divergence. Les travaux de J. Habermas vont dans le même sens, mais celui-ci instaure plutôt une dichotomie communication/discussion, en distinguant l'échange langagier ordinaire, orienté vers l'intercompréhension, de la discussion, qui fait intervenir l'argumentation pour examiner les éléments qui posent problème¹²⁰. Dans tous les cas, la communication est envisagée comme un pilier de la vie sociale, garante de la stabilité des sociétés.

¹¹⁹ *ibid.*

¹²⁰ Voir le glossaire proposé par A. Dupeyrix dans *Comprendre Habermas*, Armand Colin, p. 180.

Au-delà de ces premières clarifications terminologiques, il nous faut à présent considérer plus précisément quelques-unes des implications de l'ancrage pragmatique et interactionniste que nous avons retenu : il s'agira dans un premier temps d'envisager la définition et les liens qu'entretiennent les termes de « statut », « rôle », « place » et « face » dans l'interaction, puis de se pencher sur les actes de langage.

1.2. Premières implications d'un ancrage pragmatique et interactionniste

Nous étudierons dans un même mouvement les notions de « statut », de « place », mais aussi de « rôle » et de « face », car ils entretiennent des rapports étroits.

1.2.1. Statut, place, rôle et face dans l'interaction

Dans leur *Dictionnaire critique de la sociologie*, Raymond Boudon et François Bourricaud¹²¹ définissent le statut comme une donnée sociologique *stable*, désignant l'ensemble des relations sociales qu'un individu entretient avec les autres, ces relations pouvant être égalitaires ou hiérarchiques. Vion relie quant à lui le « statut » aux différentes positions sociales qu'un sujet assume, à ses « attributs sociaux » (Vion, 1992, p. 78). Partant des propositions de Ralph Linton¹²², qui envisage différents types de positions - celles concernant l'âge, le sexe, l'activité professionnelle, les relations familiales, associatives, et les positions de prestige -, et qui distingue le statut *actuel* (référant à la position actualisée par l'individu dans l'interaction) et les statuts *latents* (c'est-à-dire les autres positions, qu'il peut occuper en d'autres situations mais qui ne sont pas actualisées dans l'interaction), Vion note qu'il serait préférable d'utiliser le mot « statuts » au pluriel, et qu'il est d'ailleurs possible d'actualiser deux statuts différents lors d'une même interaction. Un médecin peut ainsi actualiser à la fois le statut correspondant à son activité professionnelle mais aussi celui qu'il occupe en tant qu'ami, avec des hiérarchies opposées des deux statuts en fonction de la nature de l'interaction (consultation ou conversation par exemple). Le chercheur nous invite également à nuancer voire dépasser la dichotomie qui oppose les positions « statutaires » (« objectives », « externes » à l'interaction) et les places « interactives » (occasionnelles, internes à l'interaction, liées au « hasard » des échanges). En effet, cette dichotomie ne permet pas de rendre compte précisément du caractère *interactif* de l'échange, qui implique qu'un positionnement ne s'opère pas de manière isolée et unilatérale, mais nécessairement en corrélation avec le positionnement

¹²¹ Boudon R., Bourricaud F., 2000, *Dictionnaire critique de la sociologie*, P.U.F., cité par Nuchèze (de) V., Colletta J.-M., *op.cit.*, p. 133.

¹²² Linton R., 1977, *Le fondement culturel de la personnalité*, Dunod, Paris.

complémentaire du partenaire de l'échange. Alors que le terme de « place » permet d'englober les différentes positions, qu'elles soient statutaires ou interactives, et fait preuve de souplesse et de plasticité par son caractère négociable et évolutif, c'est l'expression « rapport de places », initiée par François Flahaut, qui paraît la mieux à même d'appréhender

« le positionnement comme une entité relationnelle, alors que le terme de place, utilisé seul, pouvait renvoyer plus volontiers à l'analyse sociologique « objective » d'un individu voire même, à une problématique du sujet libre, conscient et volontaire » (Vion, 1992, p. 80).

En fait, la place revendiquée par un interactant s'inscrit nécessairement à l'intérieur d'un rapport de places, l'interaction pouvant se définir comme le lieu où s'actualisent et se jouent ces rapports de place (Nuchèze (de), Colletta, p. 134). Selon Flahaut¹²³,

« **chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse** ; ce concept implique qu'il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et **convoque l'interlocuteur à une place corrélatrice** ; soit que cette parole présuppose seulement que le rapport de places est en vigueur, soit que le locuteur en attende la reconnaissance de sa place propre, ou oblige son interlocuteur à s'inscrire dans le rapport. » (Flahaut, 1978, p. 58 *in* Vion, *id.*, p. 80).

Vion voit donc dans l'analyse menée en termes de rapports de places un moyen pertinent de dépasser la dichotomie entre les déterminations externes des places, antérieures à l'interaction (enseignant, médecin, etc) et les déterminations internes, liées aux places que les interactants négocient les uns par rapport aux autres pendant l'échange. « L'espace interactif entre deux sujets pourrait alors reposer sur la coarticulation de plusieurs rapports de places » (Vion, 1992, p. 107), variables en fonction des caractéristiques de la situation, plus ou moins institutionnelles/informelles.

Si la relation n'est plus pensée comme la rencontre de deux statuts mais comme la coexistence de positionnements évolutifs, liés à la fois au « social extérieur » et à « l'intérieur interactionnel », la négociation occupe une place centrale. Celle-ci se fait sur la base de la circulation d' « insignes de place » (chez Flahaut), de « taxèmes » (chez Kerbrat-Orecchioni). Selon cette dernière, les rapports de place sont ainsi liés par

« un certain nombre de faits sémiotiques pertinents (appelés) « taxèmes » (ou plus trivialement « placèmes ») lesquels sont à considérer à la fois comme des indicateurs de place (i.e. des indices, ou des « insignes » pour reprendre la terminologie de Flahaut), et des donneurs de place (qu'ils « allouent » au cours du développement de l'échange). » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 321).

¹²³ Flahaut F., 1978, *La parole intermédiaire*, Seuil, Paris.

Enfin, comme le rappellent de Nuchèze et Colletta, on peut distinguer parmi les taxèmes, les taxèmes verbaux (*marques de l'énonciation, termes d'adresse, apostrophes, verbes performatifs*) et non verbaux (*tours de parole, proxémie, regards, attitudes corporelles, etc.*).

Dans une représentation de la communication envisagée à partir de bases conceptuelles empruntées à la dramaturgie, la vie sociale étant conçue comme une scène, il nous reste à définir le « rôle », en articulation étroite avec la notion de « face ». Précisons d'emblée que cette conception s'enracine dans un renouvellement de la conception du sujet initié par les courants sociologiques américains à partir des années 1950/1960 (notamment l'école de Chicago), sujet qui n'est plus posé comme une substance homogène et identique en toutes circonstances, mais plutôt comme une pluralité de « soi », construits dans et par la vie sociale, et en particulier la communication. Une première définition, issue des travaux de Linton, permet de différencier le « rôle » du « statut », en mettant l'accent sur la variabilité et le caractère occasionnel du premier, qui correspondrait en quelque sorte au « versant *dynamique* du statut » (Nuchèze (de), Colletta, p. 134). Linton estime en effet qu'il correspond à

« l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent **les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne** et à toutes les personnes qui occupent ce statut. (...) En tant qu'il représente un comportement explicite, **le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut.** »¹²⁴.

Mais ce sont surtout les travaux d'Erving Goffman qui seront au cœur de notre propos dans les lignes qui suivent. En filant la métaphore théâtrale pour décrire les interactions du quotidien lorsqu'elles se produisent en « face à face », le sociologue pose que les acteurs sociaux y endossent des rôles variables selon les situations (au travail, dans un dîner entre amis, dans une soirée mondaine, à leur domicile, etc). Dès la préface de son premier ouvrage, il décrit son projet en ces termes :

« La perspective adoptée ici est celle de la représentation théâtrale [...]. J'examinerai de quelle façon une personne, dans les situations les plus banales, se présente elle-même et présente son activité aux autres, par quels moyens elle oriente et gouverne l'impression qu'elle produit sur eux, et quelles sortes de choses elle peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation. »¹²⁵

D'après Vion, le rôle serait ainsi « une sorte de programme culturel de nature cognitive, destiné à **faciliter la gestion** d'un type d'échange » (Vion, 1992, p. 35). En effet, dans la

¹²⁴ Linton R., *op.cit.*, p. 71-72, cité par Vion R., *op.cit.*, p. 82.

¹²⁵ Goffman E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome I : *La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit (trad. Française), p.9.

même préface, Goffman précise :

« Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, **celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou mobilisent des informations dont elles disposent déjà** [...]. Cette information n'est pas recherchée seulement pour elle-même, mais aussi pour des raisons très pratiques : **elle contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement ce qu'ils peuvent en attendre**. Ainsi informés, ils savent comment agir de façon à obtenir la réponse désirée. »¹²⁶.

La notion de « rôle » ne peut donc pas être appréhendée au niveau de l'un des participants de l'échange : les rôles impliquent en effet des positionnements complémentaires, et un individu ne peut par exemple jouer le rôle d'enseignant(e) que vis-à-vis d'autres individus, auxquels est attribué corrélativement le rôle d'élèves. D'autre part, si les individus s'efforcent de définir la situation de l'échange, de prévoir « ce que leur partenaire attend d'eux » et « ce qu'ils peuvent en attendre », c'est qu'ils mettent en jeu à chaque interaction des images d'eux-mêmes, des identités sociales qu'ils s'efforcent de préserver dans la mesure où elles peuvent subir des atteintes. C'est dans cette configuration que la notion de « face » prend tout son sens :

« On peut définir le terme de face comme étant **la valeur sociale positive qu'une personne revendique** effectivement à travers la ligne d'action (...). **La face est une image du moi** (souligné par nous). »¹²⁷

Plus précisément, les individus veillent à protéger leur propre face en adoptant une ligne de conduite conforme aux attentes anticipées des autres individus, tout en préservant dans le même temps celle de leur partenaire. L'ensemble des procédés mobilisés dans cette entreprise, à la fois verbaux et non verbaux, est rassemblé sous le vocable de « figuration ». Goffman distingue les échanges confirmatifs, au cours desquels « les deux sujets sont invités à effectuer conjointement des actions de même nature » (par exemple les salutations), et les échanges réparateurs, « menaçant pour l'ordre expressif dans la mesure où ils prennent leur origine dans une demande qui équivaut à une sommation » (Vion, 1992, p. 40). Dans cette seconde catégorie d'échanges, les processus de figuration jouent un rôle central dans la mesure où ils sont mobilisés pour atténuer la menace pesant sur les faces des interactants. Les auteurs du *Dictionnaire de didactique du français* exposent les prolongements des travaux de Goffman sur la notion de « face » (en particulier initiés par Penelope Brown et Stephen Levinson), en distinguant la face positive, qui comprend les images valorisantes de soi que l'individu s'efforce de donner aux autres participants, et la face négative, constituée par l'espace personnel (corporel, social, affectif, matériel

¹²⁶ Goffman E., *id.*, p.11.

¹²⁷ Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, p.9.

etc) (Cuq (ss la dir.), 2003, p. 101) : même le fait d'adresser un compliment peut représenter une menace pour celui à qui il est adressé dans la mesure où il représente une intrusion dans son espace, dans son territoire. Ici apparaît clairement le lien que l'on peut tisser entre ces développements et la pragmatique, qui envisage la parole en elle-même comme une action, et plus précisément les actes de langage, qui peuvent être menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit comme de celui qui les reçoit. C'est ainsi que les actes trop directs seront évités. Les lignes qui suivent ont justement pour objet d'analyser de plus près la notion d'actes de langage.

1.2.2. Les actes de langage

Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni, la pragmatique peut être définie comme « l'étude du langage en acte », notamment lorsqu'il s'agit d'envisager le langage comme

« un moyen d'agir sur le contexte interlocutif, et permettant l'accomplissement d'un certain nombre d'actes spécifiques, dits en anglais *speech acts* – que l'expression soit en français traduite par « actes de langage », « actes de discours », « actes de parole », ou « actes de communication », elle désigne en tout état de cause tout acte réalisé au moyen du langage »¹²⁸.

La pragmatique des actes de langage est issue d'un courant initié par John Langshaw Austin et son principe selon lequel « dire, c'est faire »¹²⁹, et poursuivi par John Searle¹³⁰, ayant notamment débouché sur une typologie des actes de langage, et la mise en évidence d'actes de langage dits « indirects », car dire peut permettre de « faire plusieurs choses à la fois », ou de « faire une chose sous les apparences d'une autre » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 33). Un énoncé étant le plus souvent investi de plusieurs valeurs illocutoires, l'interprétation de ces valeurs peut d'ailleurs générer des malentendus entre les interlocuteurs. En ce qui nous concerne, parmi les orientations diverses empruntées à l'heure actuelle dans ce champ (philosophique, logicienne, cognitive etc), nous nous situons dans le sillage des travaux menés en « pragmatique interactionniste », qui est définie dans le *Guide terminologique pour l'analyse des discours* à travers son approche empirique du langage et de la communication, ses méthodes empruntées à l'analyse conversationnelle, et l'intérêt qu'elle porte à la relation interlocutive (Nuchèze (de), Colletta (ss la dir.), p. 149-150). Par rapport à l'approche proposée par Austin et Searle, la pragmatique interactionniste met l'accent sur le fait que les actes de langage, en situation de communication authentique, sont employés « *en contexte* (étant en particulier pris en

¹²⁸Kerbrat-Orecchioni C., 2001, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Université, p. 1-2.

¹²⁹ Austin J.-L., 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.

¹³⁰ Searle J.-R., 1982, *Sens et expression. Etude de théorie des actes de langage*, Paris, Editions de Minuit.

charge par des locuteurs ayant des caractéristiques propres) et à *l'intérieur d'une séquence d'actes* qui ne sont pas enchaînés au hasard » (Kerbrat-Orecchioni, *id.*, p. 53). L'adage selon lequel « parler, c'est agir » est nuancé par la prise en compte des influences réciproques que les (inter)locuteurs exercent les uns sur les autres, et devient « parler, c'est *interagir* ».

Cette insertion des actes de langage dans leur contexte interactif conduit à un certain nombre de difficultés. Au nombre de celles-ci, Vion compte notamment l'épineuse question de la délimitation catégorielle des actes, et cite à l'appui les propos convergents de Kerbrat-Orecchioni :

« Les frontières sont donc loin d'être claires, qui séparent les différents actes de langage (l'ordre de la requête, le vœu de la salutation, l'offre de la proposition, le conseil de la suggestion, etc). »¹³¹ (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 232).

La délimitation syntagmatique est également problématique : une seule et même intervention peut ainsi contenir plusieurs actes successifs. Dans l'ouvrage qu'elle consacre aux actes de langage, Kerbrat-Orecchioni poursuit en précisant qu'un seul et même acte peut être construit par plusieurs locuteurs différents (il suffit de penser aux procédés de coénonciation mis en évidence par Thérèse Jeanneret). Mais au-delà des questions complexes que ce renouvellement de l'approche des actes de langage soulève, il faut également avoir conscience des potentialités nouvelles qui s'ouvrent en matière d'analyse interactionnelle. Ainsi, les actes de langage jouent un rôle central dans la relation interpersonnelle que les interactants construisent dans l'échange. La chercheuse affirme à ce propos qu'ils « constituent un réservoir de « relationèmes » aussi divers que puissants » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 68), à la fois sur le plan des relations qualifiées d'horizontales, en reflétant mais aussi en modifiant / constituant les liens de proximité ou au contraire de distance entre les participants, et sur le plan des relations dites verticales, qui touchent aux liens hiérarchiques ou d'égalité. Notons que nous rejoignons ici la question des rapports de place, dont la dynamique est influencée précisément par les actes de langage effectués (les taxèmes, que nous avons évoqués précédemment, intervenant comme autant de marqueurs de position dans l'échange), et la problématique de la protection des faces de chaque interactant, puisque les actes de langage sont autant de menaces potentielles pour les faces des participants engagés dans l'échange.

Pour terminer, nous souhaitons évoquer le lien tissé entre ces éléments de cadrage théorique et la mise en œuvre de notre analyse, dans laquelle nous serons notamment

¹³¹ Kerbrat-Orecchioni, 1990, *Les interactions verbales*, t.I, Paris, Armand Colin.

attentive à la problématique des actes de langage et de la protection des faces, en ancrant notre réflexion sur les propositions avancées par Maurer dans son ouvrage consacré à la didactique de l'oral : il y plaide en effet pour une « approche pragmatique de l'oral », et met en lumière les enjeux attachés à la maîtrise des actes de parole, en particulier lorsque ceux-ci sont « périlleux », c'est-à-dire ceux

« dont la réalisation est risquée en ce sens qu'elle peut faire évoluer l'interaction dans un sens favorable ou non, et que la négociation de ces actes peut toujours être située sur un axe allant de la recherche du consensus à celle de l'affrontement »¹³².

Détaillons à présent ce que nous mettons derrière le terme « oral », qui constitue avec la citoyenneté l'un des deux principaux pôles conceptuels de notre recherche.

1.3. *L'oral, un objet pluriel*

En guise de préambule, soulignons le lien intime qui unit « oral » et situation de classe : comme le soulignent les auteurs d'*Apprendre à parler, parler pour apprendre. L'oral à l'école primaire*,

« La parole dans la classe n'a pas le même statut que la parole dans la rue ou même dans la cour de récréation. Elle est appelée « oral » **quand on lui adjoint un objectif d'enseignement/apprentissage, quand on ne la réduit pas à de la simple communication sociale** (souligné par nous). » (Rispaïl (ss la dir.), 2009, p. 23).

Cette première balise posée, il nous faut explorer plus avant les dimensions qui le constituent, et ce n'est pas chose aisée. En effet, l'oral se révèle difficile à saisir par l'hétérogénéité qui le caractérise. Dans *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Sylvie Plane le souligne d'emblée¹³³ :

« (...) l'appellation d'oral recouvre des activités aussi variées que les réponses à des questions dans le cadre du cours « dialogué » (dans lesquels dominent questions fermées de l'enseignant et bribes formulées par les élèves), la participation à un travail de groupes qui suppose une maîtrise des tours de parole dans l'interaction, l'exposé, le débat, l'improvisation théâtrale ou la récitation de textes poétiques... » (Garcia-Debanc, Plane, (coord.), 2004, p. 19).

Nous reviendrons dans un premier temps sur les difficultés qui surgissent lorsqu'on envisage de définir l'oral, puis nous explorerons les différentes dimensions de l'oral et ses fonctions en classe, pour enfin se concentrer sur quelques traits saillants de la parole enseignante.

¹³² Maurer B., 2001, *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Paris, Bertand Lacoste, p. 53-54.

¹³³ Plane S., 2004, « L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution », in C. Garcia-Debanc et S. Plane (coord.), INRP, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier.

1.3.1. Des contours difficiles à tracer

Selon Frédéric François, qui soulève dans le numéro « Oser l'oral » des *Cahiers pédagogiques*¹³⁴ la question des contours de l'oral, les difficultés sont nombreuses : la première tient à la « diversité de formes qu'il peut prendre » (notamment en fonction de variables telles que l'âge des interlocuteurs, leur statut, ou encore le lieu où il se réalise). Lorsqu'il s'agit d'oral en classe, d'autres sources de variation émergent, entre « l'oral " fin en soi " dans le débat, ou latéral pour présenter une tâche, apparaissant à l'occasion d'un problème, pour tirer un bilan... », les variations dues aux thèmes de l'échange, aux interlocuteurs en jeu dans l'interaction (verticales dans l'interaction maître/élèves, horizontales lorsqu'il s'agit d'échanges élèves/élèves), aux dispositifs retenus (groupe classe, groupes restreints). La seconde difficulté pointée par le chercheur a trait à la pertinence du découpage « oral/écrit », qui ne permet pas de rendre compte de la réalité. Il souligne en particulier l'importance des dimensions paraverbale et non verbale dans l'interaction, et indique dans quelle mesure elles sont caractéristiques de l'oral, qui

« n'est pas que ce qui sort par la bouche, mais ce qui est soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles et en même temps, les commente »¹³⁵.

Et que dire du « langage intérieur », oublié dans cette dichotomie ? Enfin, le terme collectif « oral », au singulier, masque les variations qu'il connaît en fonction de ses conditions d'apparition, et notamment en contexte interlocutif, lorsque c'est le discours de l'autre qui amène à prendre une place plutôt qu'une autre. François conclut sur la fertilité du dialogue, qui intervient à la fois en amont, « parce que la langue, la culture, les façons mêmes de manier le langage, tout cela nous le reprenons en le modifiant des autres » et en aval lorsque nous nous heurtons « aux évidences des autres, à la doxa dominante, à la violence discursive ou au silence », ce dialogue recouvrant à la fois les situations de discussions inégales (à l'occasion d'interactions verticales en classe par exemple), entre pairs, mais aussi le langage intérieur. Rien d'étonnant, au regard des lignes qui précèdent, à ce que François soutienne qu'il n'y a pas d'objet simple et assignable qui corresponde au nom collectif « oral ». Ce constat appelle deux remarques : si nous conservons le singulier pour désigner l'oral, c'est par facilité, car nous sommes consciente qu'il recouvre en fait une réalité hétérogène et plurielle ; concernant ensuite la difficile entreprise de cadrage

¹³⁴ François F., 2002, « Contours de l'oral ? », *Cahiers pédagogiques*, Dossier *Oser l'oral*, n°400, p. 57-58.

¹³⁵ *id.*, p 57.

terminologique, nous considérons que c'est cette difficulté même qui justifie que nous y consacrons les développements qui suivent.

1.3.2. L'oral dans la classe : dimensions et fonctions

L'oral, objet « protéiforme »¹³⁶, peut s'appréhender dans un premier temps à travers les différentes dimensions qui le constituent, et qui témoignent notamment des liens qu'il entretient avec des termes définis précédemment comme le dialogue, la communication, la conversation, et qui figurent au cœur de notre recherche, comme l'interaction. C'est à partir de ce premier tour d'horizon que nous présenterons des propositions de catégorisation, qui s'organisent le plus souvent autour de deux pôles - le social et le cognitif. Enfin, à la pluralité des dimensions correspondent des fonctions hétérogènes dans la classe, auxquelles nous consacrerons les derniers développements.

1.3.2.1. L'oral : niveaux d'organisation et d'analyse

Nous nous appuyerons pour conduire cette première présentation de l'oral, à partir des dimensions qui le caractérisent, sur les analyses développées par Colletta¹³⁷ d'une part, et les recherches coordonnées par Plane et Garcia-Debanco d'autre part.

Colletta définit l'oral à travers dix caractéristiques (Colletta, 2002, p. 38):

- la *langage* : « faculté humaine de produire et comprendre des énoncés en langue naturelle »,
- la *langue* : « langue du linguiste, langue du sujet locuteur auditeur, langue des idiomes conventionnels »,
- la *norme* : « les conduites orales sont des conduites sociales, prendre la parole c'est donc se soumettre aux jugements d'autrui »,
- la *parole* : « (elle) met en jeu les systèmes auditif, cérébral, articulatoire »,
- la *pensée* : « car les langues sont des outils de représentation du réel. Elles permettent l'évocation d'événements passés, la construction de mondes imaginaires »,
- l'*interaction* : « la communication, l'échange d'informations dans un contexte spatio-temporel. Communiquer à l'oral implique des partenaires qui interagissent. »
- la *conversation* : « parler c'est agir par la parole, c'est produire des actes de discours »,
- le *discours* : « parler c'est produire des discours. Il y a des discours monogérés et des discours polygérés »,
- l'*identité* et la *subjectivité* : prendre la parole c'est « exposer sa face », c'est donc prendre des risques »,
- l'*affectivité* et les *émotions* : « il y a des données qu'on ne contrôle pas car nos paroles cimentent notre relation à l'autre. Les jeux et les enjeux relationnels sont permanents dans les situations de parole ».

¹³⁶ Halté J.-F., 2005, « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière », in J.-F. Halté et M. Rispaïl (ss la dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, p 19.

¹³⁷ Colletta J.-M., 2002, « L'oral, c'est quoi ? », *Cahiers pédagogiques*, Dossier *Oser l'oral*, n°400.

Ces dimensions permettent dans un second temps au chercheur de dégager les composantes de ce que peut être la « compétence orale », qui est à la fois *sociale, communicative, discursive, linguistique, langagière* et *sociolangagière*. Notons que la compétence langagière implique la capacité à « interpréter des énoncés et manier l'implicite », qui occupe une place centrale en situation scolaire, et sur laquelle nous allons nous arrêter brièvement. En considérant que le sens d'un énoncé n'est pas tout entier enfermé dans l'énoncé lui-même, François opte pour une définition de l'implicite qu'il associe dans *Pratiques de l'oral*¹³⁸ à la notion d' « horizon discursif », comme étant

« tout ce qui est autour du discours, nécessaire à sa signification et qui constitue ainsi un ensemble ouvert par opposition à ce qui est « dans le message » lui-même. » (François, 1993, p. 98).

L'implicite que tente de cerner le chercheur, et qui nous intéresse au premier chef en ce qui concerne l'oral scolaire, relève donc de la « différence entre ce qui est dit et ce qui est nécessaire pour comprendre ce qui est dit »¹³⁹, cet horizon pouvant être partagé par les interlocuteurs, ou bien au contraire constituer un élément de tension entre eux. Or la situation d'échanges oraux en classe nous paraît constituer un « concentré » des traits caractéristiques de ce type d'implicite : la situation scolaire est d'abord caractérisée par « l'impossibilité de tout dire ». Comme le souligne Maéline Langumier dans *La communication inégale*¹⁴⁰,

« l'implicite est inévitable dans la situation de classe où l'instituteur ne peut pas, à chaque instant, répéter des consignes, des règles qui ont déjà été expliquées. Il n'indique que ce qui lui paraît nécessaire. ».

Ensuite, la classe rassemble des sujets divers, notamment par leur statut social, et qui disposent donc d'horizons d'attente différents. François s'intéresse ici tout particulièrement à la différence adultes/enfants, et note que

« c'est sans doute en vain que nous cherchons à nous représenter la perception « naturelle » de l'enfant face aux réalités chargées culturellement que nous vivons », car « nous savons que nous n'arriverons jamais à reconstituer réellement cette réalité hors acculturation ». (François, 1993, p. 101).

Enfin, en situation de classe, les interprétations mobilisées par les participants de l'échange, nécessairement plurielles, donnent fréquemment lieu à des malentendus, qui ne

¹³⁸ François F., 1993, *Pratiques de l'oral. Dialogues, jeu et variations des figures du sens*, Nathan.

¹³⁹ *id.*, p. 99.

¹⁴⁰ Langumier M., 1990, « Implicites et malentendus entre le maître et ses élèves en cours de français en CM2 », in François F., (Ed.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 113-145.

relèvent pas d'incompréhension mais plutôt « d'illusion de compréhension de la part des deux interlocuteurs qui croient se comprendre »¹⁴¹.

Cette parenthèse dédiée à la compétence langagière, et aux managements de l'implicite qui sont au cœur des situations d'oral en classe, ne doit pas faire oublier la grande diversité des caractéristiques de l'oral mises en avant par Colletta, et qui recourent, pour certaines, les dimensions retenues par l'équipe de recherche de Garcia-Debanc et Plane. Dans *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*¹⁴², l'oral est en effet présenté comme un phénomène *locutoire* (production corporelle, alliant phonétique, gestuelle, regards, mimiques...), *linguistique* (syntaxe, lexique), *textuel-discursif* (notamment lorsqu'il s'agit d'oraux « longs », monologiques), *dialogal* (dimension pragmatique), *interactionnel* (sur les plans verbal et non verbal), et enfin *situationnel* (dimension matérielle et sociale). Robert Bouchard, à qui on doit le chapitre 3 auquel nous avons emprunté le titre de la présente sous-partie¹⁴³, conclut son analyse sur la nécessité de procéder à l'école à une « éducation interactionnelle et situationnelle » des élèves, à finalité sociale et citoyenne :

« Il s'agit d'initier, par la pratique plus que par l'exposé, à l'interprétation des exigences communicatives de différentes situations, socialement importantes pour l'enfant. C'est-à-dire de l'initier aux droits et aux devoirs qui sont classiquement alloués aux divers partenaires en présence, en fonction de leur statut stable (âge, sexe, position fonctionnelle et sociale...) comme de leur rôle interactionnel plus spécifique (...), ne serait-ce que pour les rendre capables de les remettre en cause mais en toute connaissance de cause ! » (Bouchard, 2004, p. 114).

Il va de soi que nous serons particulièrement attentive à cette dimension dans nos analyses. Quelles que soient les dimensions avancées pour tenter de cerner les contours de l'oral, deux pôles structurants nous paraissent émerger : il s'agit du pôle social d'une part, et cognitif de l'autre.

1.3.2.2. Deux pôles structurants : le social et le cognitif au cœur de l'oral

En envisageant l'oral comme un « médiateur de culture partagée », les auteurs *d'Apprendre à parler, parler pour apprendre* voient dans l'oral trois volets (Rispaill (ss la dir.), 2009, p. 18-21). :

- *l'oral pour se construire* : outil d'apprentissage, la langue orale permet de comprendre le monde et l'autre, et de se construire dialectiquement, à travers les échanges et les confrontations, une représentation personnelle du monde ;

¹⁴¹ Langumier M., *id.*, p. 119.

¹⁴² Garcia-Debanc C., Plane S., (coord.), 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier.

¹⁴³ Bouchard R., 2004, « L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse », in C. Garcia-Debanc, S. Plane, (coord.), *id.*

- *l'oral pour entrer dans le monde* : spontané, improvisé, il permet d'entrer en communication avec le groupe ;
- *l'oral pour construire sa pensée* : langage intérieur, qui naît du dialogue extérieur et le prolonge, et permet le cheminement vers l'abstraction.

Ces différentes facettes se retrouvent, sous d'autres formes, dans les écrits que Vincent Calvez consacre à l'oral, extraits du dossier *Enjeux de l'oral*¹⁴⁴. Quatre dimensions sont mises en avant : la première, intitulée « parler pour apprendre, pour penser, pour apprendre à raisonner » rejoint le troisième volet cité précédemment et confirme l'ancrage cognitif de l'oral. L'auteur souligne en effet que la verbalisation permet notamment l'anticipation des démarches, l'accompagnement de l'action, ou encore le contrôle et la remise en question des stratégies. Les autres dimensions retenues mettent davantage l'accent sur le rôle identitaire et social de l'oral, présent également dans la typologie proposée précédemment. Il s'agit de « parler pour négocier, exercer une responsabilité, un pouvoir », « pour prendre sa place, acquérir son autonomie », mais aussi « s'insérer socialement (en) communiquant efficacement ».

Les analyses proposées par Catherine Le Cunff sur le sujet s'inscrivent pleinement dans cette articulation « sociale/cognitive/ et socio-cognitive » de l'oral, puisque la chercheuse voit dans l'oral un moyen de *construire sa pensée* et de *construire sa personne sociale, son identité*¹⁴⁵. Notons que, même lorsqu'il s'agit d'oral à visée cognitive, que Le Cunff appelle dans son article « oral réflexif » ou « oral pour apprendre », le social et le cognitif sont, sans jeu de mots, en étroite *interaction* : ainsi, si le rôle des verbalisations est désormais reconnu comme central dans l'apprentissage, c'est avant tout à travers les interactions et les confrontations qu'elles autorisent que cela se joue, comme le soulignent la féconde expression de « conflit socio-cognitif », et les travaux menés dans le sillage de Lev Vygotsky, qui relèvent d'un champ de recherche caractérisé par une profonde vitalité. C'est finalement la définition avancée par Plane dans la revue *Argos*¹⁴⁶ qui nous permettra de conclure cette sous-partie, car elle subsume les différents volets de l'oral que nous avons évoqués jusqu'ici, en le posant comme un « lieu de construction sociale et cognitive », dans une perspective dynamique :

« lieu de construction sociale, parce que parler, discuter, débattre sont des actes qui amènent des interlocuteurs à focaliser conjointement leur attention sur un même

¹⁴⁴ Calvez V., 1998, « Quelles fonctions de l'oral privilégier ? », *Lettres ouvertes aux enseignants de français*, Dossier : *Enjeux de l'oral*, n°10, CRDP de Bretagne.

¹⁴⁵ Le Cunff C., 2002, « Écrit-oral : solidarité ou conflit », *Cahiers pédagogiques*, Dossier *Oser l'oral*, n°400.

¹⁴⁶ Plane S., 2000, « L'oral dans la classe », *Argos*, n°26.

objet ou à le construire intellectuellement en commun et que cette construction conjointe constitue un mode de socialisation, qui doit s'apprendre. **Lieu de construction cognitive**, parce que la verbalisation est une opération intellectuelle par laquelle on apprend quelque chose : définir, récapituler, expliciter, énumérer sont des **activités langagières complexes mais qui permettent de mieux maîtriser les objets, réels ou conceptuels dont on parle**. » (Plane, 2000, p. 42).

Notons que parallèlement à l'organisation en pôles à dominante sociale ou cognitive, il est également possible d'analyser l'oral en distinguant les deux dimensions symétriques qu'il articule, en production mais aussi en réception, et ainsi de souligner le rôle essentiel que joue l'écoute en son sein. Dans un article au titre évocateur, « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? »¹⁴⁷, Elisabeth Nonnon envisage ainsi trois dimensions de l'écoute : la première, qualifiée de dimension *sociale et interpersonnelle*, implique que les élèves

« apprennent à se situer par rapport à autrui, à s'intégrer à des groupes en s'en différenciant, à trouver leur place dans une communauté culturelle, à travers l'expression du jugement, les négociations et les conflits. » (Nonnon, 2004, p. 76),

et du côté du maître que soient manifestées à l'égard des propos des élèves de l'attention et du crédit ; la deuxième dimension de l'écoute soulignée par la chercheuse est *cognitive* : il s'agit à travers l'écoute d'exercer « une tension de l'intelligence pour accéder à un univers référentiel qui n'est pas le sien »¹⁴⁸, être capable de coopérer pour construire un espace de significations partagées ou s'engager dans un conflit socio-cognitif. Enfin, l'écoute recouvre également une dimension *linguistique et langagière*, qui peut par exemple déboucher sur l'analyse des caractéristiques de l'oral en terme d'organisation, et de ses spécificités par rapport à l'écrit.

Objet pluriel, fonctions diverses : c'est à l'analyse des fonctions de l'oral dans la classe que nous allons consacrer les lignes qui suivent. Nous retrouverons, ce faisant, le double ancrage cognitif/social de l'oral.

1.3.2.3. Les fonctions de l'oral, envisagé comme outil et comme objet

Nous nous appuyerons sur la présentation adoptée dans *Comment enseigner à l'oral à l'école primaire*, qui distingue cinq fonctions de l'oral dans la classe : l'oral comme moyen d'expression / moyen d'enseignement / objet d'apprentissage / moyen d'apprentissage/ objet d'enseignement. L'oral est donc à la fois un « outil au service de », caractérisé par sa transversalité, et un objet lorsqu'il est posé comme un champ permettant l'acquisition de

¹⁴⁷ Nonnon E., 2004, « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui*, Dossier : *Oral : le rapport à l'autre*, n° 146, 75-84.

¹⁴⁸ *id.*, p. 79.

compétences langagières orales : on retrouve l'articulation entre « oral pour apprendre » et « apprendre l'oral ».

En tant qu'outil : l'oral est moyen d'expression, il permet ainsi le développement personnel et la construction de l'identité sociale ; mais comme l'oral relève de la parole scolaire, il joue également un rôle déterminant comme moyen d'enseignement/apprentissage. Côté enseignant(e), il sert à la « transmission d'informations et à la régulation pédagogique », et côté élèves, il favorise l'apprentissage par la verbalisation et les interactions. C'est cette dimension qu'explore la recherche ORAL coordonnée par Gilbert Turco, Michel Grandaty et Catherine Le Cunff, et qui a donné notamment lieu à un ouvrage collectif *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*¹⁴⁹. Ce versant des fonctions de l'oral a également inspiré les travaux menés autour de l'oral dit *réflexif*, qui mettent l'accent sur le nécessaire « entrelacement » oral/écrit¹⁵⁰ au service de la construction dynamique de la pensée et des apprentissages. Dans l'introduction de l'ouvrage *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, qui synthétise les avancées de l'équipe réunie autour de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, ces derniers avancent une définition de la réflexivité que nous nous proposons de présenter, car elle occupera une place centrale dans nos analyses. Elle y est définie par la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage, impliquant une dimension métalinguistique, la construction d'un espace intersubjectif commun permettant de penser ensemble et de co-construire, la place centrale qu'elle accorde à la reformulation de la parole des autres, l'intensification de la dynamique cognitive dans les interactions afin de viser un oral de conceptualisation, et la construction identitaire par la conquête d'un point de vue singulier. Notons que les **intersections oral/citoyenneté**, qui figurent au cœur de notre problématique de recherche, nous paraissent ici flagrantes : **penser ensemble, co-construire, se construire sur le plan identitaire dans la relation à l'autre, être capable de se décentrer**, autant de dimensions cruciales non seulement sur le plan des apprentissages disciplinaires, mais aussi, puisque c'est la question qui nous préoccupe, en ce qui concerne les apprentissages « citoyens ».

L'oral est donc un outil, mais il est aussi un objet : en tant qu'objet d'apprentissages, il vise l'acquisition de compétences de communication, ou encore la maîtrise de genres oraux

¹⁴⁹ Grandaty G., Turco G. (coord.), 2001, *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, INRP.

¹⁵⁰ Chabanne J.-C., Bucheton D., 2002, « Parler et écrire pour penser : introduction », in J.-C. Chabanne, D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, p. 17.

(voir à ce sujet les travaux de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly¹⁵¹ concernant les genres formels : exposé, lecture à d'autres, interviews, débats régulés) et de conduites discursives monogérées/polygérées, de type narratif/explicatif/descriptif/argumentatif, etc. Enfin, en le posant comme objet d'enseignement, Plane souligne que l'oral permet l'objectivation des apprentissages atteints par la réalisation d'une tâche langagière, qui sont ainsi signalés aux élèves.

Les fonctions que l'oral peut revêtir dans la classe sont donc variées, et la recherche sur l'oral, par sa vitalité, témoigne de la richesse des perspectives ouvertes. Néanmoins, faire entrer l'oral dans sa classe présente un certain nombre de risques et suscite quelques dilemmes.

1.3.2.4. L'oral dans la classe : risques et enjeux

C'est ici que nos développements vont rejoindre l'analyse sociologique de la société française que nous avons proposée en contextualisation. En effet, en considérant que la société est traversée par des rapports de domination exercés par des groupes (dits *dominants*) sur d'autres groupes (dits *dominés*), nous faisons de l'oral une affaire de **pouvoir** : comme le souligne Perrenoud dans « Bouche cousue ou langue bien pendue ? »¹⁵²,

« **Derrière des mots d'apparence neutre – expliquer, informer, argumenter – c'est en effet de pouvoir dont il est question.** Pouvoir sur les choses, sur les événements, les idées, les organisations, les gens. Or, comment s'en étonner, **ce sont les classes dominantes qui maîtrisent le mieux les instruments de la domination, notamment la langue orale** lorsqu'elle permet de façonner des représentations et d'infléchir des décisions (...) de négocier en position de force. » (Perrenoud, 1991, p. 32).

Plus généralement, sa contribution et les éléments avancés dans la postface de *Parole étouffée, parole libérée*¹⁵³ permettent de penser dans un même mouvement les risques liés à la mise en oeuvre d'une pédagogie de l'oral dans la classe, et les enjeux visés. Ce sont ces deux directions que nous emprunterons successivement, en explicitant le cas échéant les liens qui unissent ces réflexions et nos questions de recherche.

Le premier risque tient précisément aux rapports de domination : l'introduction d'exigences en matière de compétences orales soulève inévitablement la problématique de la sélection et de la disqualification corollaire des élèves dont l'héritage culturel ne

¹⁵¹ Dolz J., Schneuwly B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, ESF.

¹⁵² Perrenoud P., 1991, « Bouche cousue ou langue bien pendue ? », in M. Wirthner, D. Martin, P. Perrenoud (ss la dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.

¹⁵³ Perrenoud P., *id.*

correspondrait pas aux standards requis, qui seront ceux détenus par les groupes dominants. L'oral fait en effet l'objet d'apprentissages socialement inégaux avant l'école et en-dehors d'elle. Surgit également la question de la norme, avec une possible normalisation des pratiques qui s'effectuerait à partir des exigences maîtrisées par les classes dominantes, et les risques subséquents de dévalorisation de soi pour les élèves dont les pratiques langagières en seraient éloignées. La violence symbolique et l'ingérence dans la sphère privée ne sont pas à écarter, puisque dans la mesure où l'oral touche « à la façon d'être au monde », « selon le choix des compétences de référence, on privilégie telle manière d'être plutôt que telle autre. » (*id.*, p. 223). Enfin, la communication orale exhibe les différences de valeurs/croyances entre les interlocuteurs, et on ne peut donc écarter l'augmentation des situations conflictuelles et de confrontation engendrées par les échanges oraux.

S'il est important d'être conscient des risques que suscite la mise en œuvre d'une pédagogie de l'oral, l'intensité des enjeux qu'elle vise plaide néanmoins selon nous en sa faveur. **Ces enjeux** nous intéressent au premier chef, car ils **sont intimement liés à la problématique de la citoyenneté**, ainsi que le soulignent les analyses de Perrenoud. En effet, la volonté de réfléchir à ce que pourrait être une authentique pédagogie de l'oral prend sa source dans la conception de l'individu citoyen que l'on vise à former :

« si l'on pense que (les individus) doivent savoir avant tout tenir leur rôle, obéir, se résigner à leur condition, ne pas mettre en cause les valeurs et les règles établies, pourquoi voudrait-on développer les capacités d'expression et de communication ? Si l'on pense au contraire que **les individus doivent être capables de comprendre le monde dans lequel ils vivent**, de ne pas croire naïvement tout ce qu'on leur raconte, **de participer aux décisions**, de négocier leur place, **de discuter les règles du jeu**, de juger les lois et les politiques, les idéologies et les pouvoirs en place, **alors il importe qu'ils maîtrisent l'oral.** » (Perrenoud, 1991, p. 27).

La maîtrise de l'oral a également partie liée avec une formation à l'autonomie et à l'esprit critique, centrales dans le développement de compétences *citoyennes* - nous aurons l'occasion d'y revenir dans la présentation des résultats d'analyse de nos données - et possède de fait un sens *politique*, si elle vise à « donner aux individus et aux groupes dominés davantage de moyens de défendre leur identité, leurs droits et leurs intérêts »¹⁵⁴. L'objectif poursuivi, qui permettrait de déminer le risque de sélection et de disqualification exposé précédemment, est donc de permettre à tous d'avoir le choix dans ses pratiques langagières, et d'être en mesure dans des situations d'interaction potentiellement conflictuelles, sur les « marchés linguistiques » où domine la langue du pouvoir et des

¹⁵⁴ *id.*, p. 30.

groupes dominants, de défendre ses intérêts : il s'agit, note Perrenoud, d' « offrir au plus grand nombre ce que les héritiers (Bourdieu, Passeron, 1965), trouvent sinon dans leur berceau, du moins dans leur famille et leur milieu social »¹⁵⁵, en visant l'acquisition de savoir-faire linguistiques/cognitifs/relationnels, mais aussi de savoir-être autorisant chaque élève à investir sa place d'interlocuteur *autorisé* dans les interactions.

Nous avons jusqu'ici braqué le projecteur essentiellement en direction de la parole de l'élève. Mais il ne faut pas pour autant oublier celle du maître, et nous souhaitons dans les lignes qui suivent nous intéresser à quelques-unes de ses dimensions les plus saillantes.

1.3.3. La parole de l'enseignant(e)

La parole de l'enseignant(e) lui permet d'organiser le travail de la classe à travers la passation des consignes, et constitue plus généralement le vecteur de l'étayage : nous explorons ces deux aspects dans les lignes qui suivent.

1.3.3.1. La consigne

La passation de la consigne doit permettre de constituer un groupe de travail en fédérant la classe autour des objectifs de la séance : c'est la raison pour laquelle nous en proposons une définition, car nous y prêterons attention dans l'analyse de notre corpus.

Selon le *T.L.F.I.*¹⁵⁶, le sens général du terme correspond à une « instruction écrite ou verbale donnée à un militaire, un gardien et, par extension, à toute personne, sur ce qu'il doit faire et empêcher de faire. ». Le dictionnaire fait référence à la coloration souvent péjorative du mot, « à cause de l'aspect négatif, répressif ou restrictif de l'instruction ». Nous verrons justement dans quelle mesure cette dimension injonctive peut également caractériser le type de consigne qui nous intéresse, à savoir celle qui est posée dans le cadre d'une séance menée en classe, mais partons tout d'abord d'une première définition de la consigne scolaire, celle avancée dans le *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*¹⁵⁷ : l'accent y est mis non pas sur la dimension injonctive, mais sur la communication aux élèves d' « indicateurs » qui doivent les guider dans la tâche qui leur est demandée en leur permettant d'anticiper et de planifier leurs actions (objectifs, moyens, organisation, etc).

¹⁵⁵ *id.*, p. 27.

¹⁵⁶ *Trésor de la Langue Française Informatisé*,

<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=551513235;r=1;nat=;sol=1>; (consulté le 23 mai 2013).

¹⁵⁷ Arénilla L., Gossot B., Rolland M.-Cl., Roussel M.-P., 2007, *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Bordas Editions.

La revue *Pratiques*, dans un numéro paru en décembre 2001¹⁵⁸, a proposé une réflexion autour des « Textes de consignes » : certains des éléments développés nous paraissent utiles pour clarifier notre vision de la consigne scolaire et justifier son analyse dans le cadre de notre recherche. Jean-Michel Adam y classe la consigne parmi les genres de « l'incitation à l'action », qui « oscillent entre une dominante procédurale et une dominante de conseil »¹⁵⁹. Elle est en effet censée indiquer aux élèves le but de leur action, tout en la guidant. La présentation proposée par Garcia-Debanc permet de prolonger la réflexion sur les consignes en soulignant qu'elles

« sont formulées oralement ou par écrit, souvent glosées par des enseignants, parfois reformulées par des élèves. Elles sont un des lieux privilégiés où se noue le contrat didactique, en tant que négociation en partie explicite mais aussi implicite entre les attentes de l'enseignant et les représentations que s'en fait l'élève »¹⁶⁰.

Nous retiendrons de cette caractérisation le critère de la prise en charge de la consigne (est-elle partagée entre l'enseignant(e) et les élèves ?), et de la part variable d'implicite qu'elle recèle. En effet, ces paramètres sont importants dans la mesure où la consigne représente un enjeu didactique et social fort : elle se situe à la fois à la base de la *relation communicationnelle entre les élèves et leur enseignant(e)* (Meirieu in Zakhartchouk, 1999) et au cœur de la construction d'un *espace social et discursif* (Zerbato-Poudou, 2001¹⁶¹). C'est précisément cette dimension de la consigne qui nous interpelle, en lien avec notre problématique de recherche.

Si les modalités de passation des consignes sont importantes, c'est plus généralement à la fonction d'étayage que remplit la parole de l'enseignant(e) que nous allons consacrer les développements qui suivent.

1.3.3.2. L'étayage

A l'entrée correspondant au verbe « étayer », le *T.L.F.I.* indique qu'étymologiquement et historiquement, *estaiier* renvoie à l'action de soutenir un mur à l'aide d'étais. Jérôme Bruner utilise à travers l'image du *scaffolding* une métaphore éclairante : en se référant à l'échafaudage ou l'étais, il souligne que l'étayage est là pour soutenir de manière temporaire mais fiable une construction. Selon François, il faut rechercher les origines du concept d'étayage du côté de Vygotsky, lorsque celui-ci remet en cause à double titre les travaux de Piaget, d'abord en ce qui concerne l'existence de stades qui s'engendreraient les uns les

¹⁵⁸ *Pratiques*, « Les textes de consigne », n° 111-112, décembre 2001.

¹⁵⁹ Adam J.-M., « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action », *id.*, p.7-38.

¹⁶⁰ Garcia-Debanc Cl., « Présentation - Les consignes dans et hors l'école », *id.*, p.3.

¹⁶¹ Zerbato-Poudou M.-Th., « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche », *id.*, p.11.

autres, mais aussi pour ce qui touche à l'idée de transmission verticale et unilatérale de savoirs. Face à ce modèle, il propose d'envisager plutôt « l'adulte comme aidant l'enfant à faire à plusieurs ce que celui-ci ne peut faire tout seul », en se situant dans sa *zone de développement proximale*, qui se distingue à la fois de la zone où l'enfant peut réussir la tâche seul et de celle qui le conduira à l'échec du fait d'une trop grande complexité (François, 1993, p. 130)¹⁶². En fait, c'est « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul (qui) définit la zone proximale de développement », le pari étant que la dynamique de développement de l'enfant lui permette ensuite de réaliser ces mêmes tâches seuls. Vygotsky place ainsi au cœur de sa réflexion l'idée selon laquelle

« chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. »¹⁶³ (Schneuwly, Bronckart, (ss la dir.) 1985, p. 111).

Dans le sillage des travaux de Vygotsky, Bruner s'intéresse de près au rôle du « tuteur », en étudiant les interactions mère/enfant dites de *tutelle* : érigés en schémas d'action structurés, les « formats », par leur caractère routinier, rendent la conduite de l'adulte prévisible et permettent ainsi à l'enfant de prendre une responsabilité croissante (Grandaty, Chemla, 2004, p. 174)¹⁶⁴. Ce rôle de tuteur est décomposé en six éléments : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et enfin la démonstration. Ces différentes fonctions peuvent d'ailleurs servir à analyser les interventions de l'enseignant(e) en contexte didactique, l'étayage désignant ainsi toutes les formes d'aide qu'il/elle s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à apprendre. Il/elle peut ainsi maintenir et guider l'attention en questionnant/reformulant, interrompre une digression, faire la synthèse de ce qui a été dit, relancer la discussion, réagir aux propos des élèves en les approuvant pour les encourager, en les complétant pour leur donner du sens, en les reprenant sous forme interrogative lorsqu'ils sont erronés pour inciter les élèves à les corriger. Lorsqu'il s'agit de s'intéresser plus précisément aux apprentissages en matière d'oral, l'enseignant(e) doit ainsi soutenir les discours oraux des élèves, favoriser les

¹⁶² François F., 1993, *Pratiques de l'oral. Dialogues, jeu et variations des figures du sens*, Nathan.

¹⁶³ Schneuwly B., Bronckart J.-P., (ss la dir.), 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.

¹⁶⁴ Grandaty M., Chemla M.-T., 2004, « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages », in Garcia-Deban C., Plane S., (coord.), *id.*, p. 173.

échanges entre pairs, en sélectionnant les moments où il convient de se taire/reformuler/faire reformuler/expliciter soi-même ...

Les analyses de François nous invitent à tenir compte des spécificités que présentent les interactions langagières pour nuancer le « transfert » du concept d'étayage mis au point par Bruner à cette situation d'échanges : ainsi, à côté de l'étayage explicite de l'adulte, auquel nous faisons référence ci-dessus, il existe un étayage affectif global, l'adulte jouant le rôle de « cadre » dont la seule présence peut permettre de rassurer l'enfant. D'autre part, alors que Bruner envisage des interactions qui sont dirigées de l'adulte détenteur du savoir vers l'enfant qui en est dépourvu, et orientées par l'adulte vers des tâches qu'il suggère, les interactions langagières ont ceci de spécifique qu'elles recèlent des situations dans lesquelles l'enfant se montre « capable de managements dont l'adulte est au contraire incapable » (F. François, 1993, p. 131), que les erreurs produites par les autres peuvent jouer un rôle plus productif que leurs « savoirs », et qu'elles autorisent des interventions spontanées de l'enfant, en-dehors et à côté des suggestions de l'adulte. Partant de là, le chercheur s'intéresse plus particulièrement aux phénomènes de « contre-étayage », qu'il attribue notamment au fait que les interactions langagières, à la différence des tâches simples analysées par Bruner, où l'adulte « peut lire à livre ouvert dans la conduite de l'enfant ce qui est succès ou ce qui est échec » (*id.*, p. 132), offrent en général plusieurs solutions discursives, dont certaines peuvent être adéquates mais inattendues. Ceci tient en particulier à la composante que François qualifie d'« imaginaire » dans l'interaction, entendue comme la « façon particulière dont chacun perçoit, accentue, organise la situation » (*ibid.*).

Ces dernières remarques ne font qu'accentuer dans un même mouvement l'importance et la complexité de l'étayage que doit mener l'enseignant(e) en contexte d'interactions langagières. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que les chercheurs réunis autour de Bucheton pour analyser l'agir enseignant¹⁶⁵ y voient un « organisateur central », hiérarchiquement supérieur aux autres « macro-préoccupations » qui constituent la matrice de l'activité enseignante dans la classe.

Nous voilà parvenue au terme du premier volet de nos explorations terminologiques, consacré à l'oral dans la classe. Cette entreprise a vocation à se poursuivre en ce qui

¹⁶⁵ Bucheton D., (ss la dir.), 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès éditions.

concerne les autres pôles structurants de notre recherche que sont la citoyenneté et l'éthique.

2. Ecole et Citoyenneté : préliminaires terminologiques, obstacles et enjeux

Les développements qui suivent ont un double objectif : dans un premier temps, nous souhaitons clarifier le sens du terme « citoyenneté », diffusé par un usage social intense qui l'a en quelque sorte dilué et rendu flou. Nous évoquerons d'abord ses origines étymologiques et les liens qu'il entretient avec d'autres termes de la même famille, puis nous brosserons un historique de l'évolution de ses acceptions, ses acceptions actuelles ne pouvant se comprendre qu'à la lumière du passé propre à la France. Ce n'est que dans un deuxième temps que nous nous intéresserons à l'articulation citoyenneté/école, en posant la question du contenu que l'on pourrait assigner à une « éducation à la citoyenneté » dans et par l'école.

2.1. Pistes étymologiques et premiers éléments de définition : citoyen, citoyenneté, civil/incivil/incivilités, civisme/incivisme/civique

Etymologiquement, le mot « citoyen » est dérivé du latin *civis*, « qui jouit des droits propres aux membres de l'Etat ». Nous retiendrons, à côté de *civis*, cinq mots relevant de la même famille. Il s'agit des noms, adjectifs et adverbes suivants :

- noms : *civilitas, civitas* ;
- adjectifs : *civicus, civilis* ;
- adverbe : *civiliter*.

Le dictionnaire Gaffiot Latin-Français (1934) en propose les définitions suivantes :

- *civis* : citoyen, concitoyen ;
- *civilitas* : 1) qualité de citoyen ; 2) sociabilité, courtoisie, bonté ;
- *civitas* : 1) ensemble des citoyens qui constituent une ville, un Etat ; cité, Etat ; 2) droit des citoyens, droit de cité ;
- *civicus* : relatif à la cité ou au citoyen, civique, civil ;
- *civilis* : 1) de citoyen, civil ; 2) qui concerne l'ensemble des citoyens, la vie politique, l'Etat ; 3) qui convient à des citoyens, digne des citoyens ; 4) populaire, affable, doux, bienveillant ;
- *civiliter* : 1) en citoyen, en bon citoyen ; 2) dans les formes légales ; 3) avec modération, avec douceur ; 4) civilement, en matière civile.

A ce stade, nous retiendrons de ce rapide balayage étymologique les éléments suivants :

- le citoyen est forcément un *concitoyen*, la définition du citoyen étant liée à la Cité. On retrouve d'ailleurs le même lien du côté grec, entre le « politès » et la « Polis » ;
- le « bon » citoyen est doté de qualités. Il faudra s'intéresser aux liens qu'entretiennent la « citoyenneté », la « civilité » et le « civisme » ;
- le citoyen jouit d'un certain nombre de droits.

Ces premières pistes de réflexion trouvent un écho dans les définitions actuelles des mots de la famille de « citoyen », telles qu'elles apparaissent par exemple dans le *Trésor Informatisé de la Langue Française*. Ainsi, le « citoyen » y est défini comme étant « membre d'une communauté politique organisée ». Le dictionnaire organise la présentation des acceptions en deux dimensions, selon que l'accent est mis sur les droits attachés à la qualité de citoyen, ou sur les devoirs. Les droits du citoyen ont évolué historiquement, et le dictionnaire retient trois étapes préalables à la présentation de la définition actuelle : l'Antiquité grecque, romaine et la Révolution. Nous reprendrons ces mêmes moments lorsque nous nous intéresserons à la construction historique du concept. L'acception usuelle retenue fait référence au « membre d'un État et qui de ce fait jouit des droits civils et politiques garantis par cet État. » Elle est clairement associée à la nationalité, et laisse en suspens la question de l'organisation politique de l'Etat : la mention d'Etat « démocratique » est rangée parmi les acceptions particulières. Lorsque l'accent est mis sur les devoirs, le lien avec la dimension démocratique est plus clairement établi. Le citoyen est alors celui « qui respecte les libertés démocratiques ». Le civisme permet justement de qualifier « l'ensemble des qualités propres au bon citoyen », son « zèle », son « dévouement pour le bien commun de la nation ». Sous la Révolution française, les citoyens dévoués à la cause de la Révolution se voyaient ainsi attribuer un « certificat de civisme ». Le manque de dévouement est quant à lui traduit par la dérivation à partir du préfixe privatif « in- », sous le nom d'« incivisme ». L'adjectif « civique » qualifie les rapports des citoyens avec leur Etat. Utilisé en qualificatif dans les expressions « sens civique », « vertu civique », il permet de caractériser le « bon » citoyen. Un de ses emplois nous intéresse particulièrement : épithète des noms « éducation » et « instruction », il désigne la « préparation des élèves à leurs futures responsabilités de citoyens. » *L'Encyclopédie pratique de l'éducation en France* (1960, p. 682) y fait référence en ces termes :

« Le but est de former des citoyennes et des citoyens efficaces et renseignés, des femmes et des hommes intelligents, capables d'agir dans leur temps, associant le sens critique et la

lucidité de l'esprit à une attitude courageuse et optimiste en face des tâches difficiles mais exaltantes qui les attendent. ».

A côté du diptyque «civique/(in)civisme» figure celui du « civil/(in)civilité». L'adjectif « civil » fait référence aux citoyens et à leurs rapports mutuels en tant que membres d'un même Etat. Ces relations sont organisées par les « lois civiles », et le législateur garantit à tout citoyen des « droits civils ». La liberté civile correspond quant à elle à la liberté garantie aux citoyens d'exercer ces droits. La « civilité » désigne l' « observation des règles du savoir-vivre, (le) respect des convenances qui régissent la vie en société. ». Employé au pluriel, le terme évoque les témoignages d'estime et de respect offerts à quelqu'un. On retrouve donc dans le terme « civilité » la référence à la sociabilité et à la courtoisie présentes dans le latin « civilitas ». La dérivation avec préfixe privatif, à travers le terme d' « incivilité » fait logiquement référence à l' « oubli des convenances », à un manque de savoir-vivre. On peut néanmoins constater que l'emploi usuel du terme, notamment au pluriel, peut aller jusqu'à désigner des comportements violents. Selon Julien Damon,

« dans un mouvement d'extension et d'amalgame, le terme ne signifie plus seulement discourtoisie. Depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, il est devenu synonyme de désordre, de nuisance, d'inconduite, d'incivisme, d'impolitesse, d'insolence, de petite délinquance. »¹⁶⁶ (Damon, 2000).

Il n'y a donc pas de symétrie entre « civilité » et « incivilité ». Quant à la « citoyenneté », objet de notre réflexion, elle est définie dans le *TLFI* par une formule lapidaire : elle désigne la « qualité de citoyen ». Le dictionnaire la présente comme le dérivé par affixation suffixale en « -eté » de « citoyen » au sens de « membre d'un Etat considéré du point de vue de ses droits ».

Cette définition ne permet pas d'appréhender la complexité et la densité du concept, qui résulte d'une construction historique et sociale. Il convient donc, pour en rendre compte, d'évoquer brièvement les étapes historiques charnières de son évolution.

2.2. Profondeur historique et sédimentation du concept

Notre ambition ne sera pas de retracer la totalité de l'historique du concept, mais il nous paraît important d'insister sur deux étapes essentielles dans sa construction, car elles éclairent sa définition actuelle dans le contexte français, avant d'envisager plus précisément les évolutions que la modernité lui a fait subir.

¹⁶⁶ Damon J., 2000, *Recherches et prévisions*, n°62.

2.2.1. Les premières manifestations de la citoyenneté dans l'Antiquité grecque et le « renversement de perspectives »¹⁶⁷ en France au siècle des Lumières

Nous souhaitons en premier lieu exposer dans ses grandes lignes la première approche du citoyen, telle qu'elle s'est manifestée dans l'Antiquité grecque. En effet, comme le souligne Dominique Schnapper, nous devons l'invention de l'idée de citoyen aux Grecs, qui ont pensé et édifié une société abstraite distincte de la société réelle et de ses individus concrets. Cette « utopie créatrice » est fondée sur l'égalité de tous les citoyens par leur statut, quelles que puissent être les différences qui les caractérisent en tant qu'individus concrets. C'est dans ce cadre que le respect de la loi prend tout son sens : dans la mesure où les citoyens sont égaux devant elle et jouissent d'un droit égal à son élaboration, la soumission à la loi n'est plus la soumission à un homme, autonomie et liberté sont donc garanties¹⁶⁸. Si l'on souhaite étudier ne serait-ce que brièvement les fondements de la citoyenneté en Grèce antique, il est indispensable de se pencher sur la définition de la Cité grecque, qui a constitué le cadre de vie et de réflexion des Grecs. Loin d'être homogène, la population de la Grèce antique se composait de nombreuses ethnies différentes, qui peuplaient le territoire de façon clairsemée. Diversité de la population, mais également caractéristiques géographiques d'un pays au relief morcelé, aux plaines étroites ouvertes sur la mer, comptant de nombreuses îles, expliquent la présence sur le sol grec d'une multitude de petits Etats indépendants.

« (Ces populations) formaient des sociétés différentes les unes des autres par leurs croyances, leurs modes de vie et de gouvernement, mais elles avaient en commun une chose fondamentale qui était l'organisation en *polis*, en cité, qui était considérée comme les différenciant radicalement des Barbares qui ne connaissaient pas la cité. »¹⁶⁹ (D.-G. Lavrov, 1999).

La mise en place d'une citoyenneté active se serait alors opérée en trois temps : elle serait passée en premier lieu par la conscience d'appartenir à une communauté qui se distingue des étrangers. C'est ce que nous soulignons à l'instant à travers l'organisation en Cité, que ne connaissaient pas les Barbares. Cette conscience d'un destin commun donna lieu ensuite à l'affirmation d'un certain nombre de garanties pour le citoyen à l'intérieur de sa communauté. Enfin, on assista à l'enrichissement du contenu de la citoyenneté,

¹⁶⁷ L'expression est empruntée à Perrenoud P., 2003, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?*, Chronique sociale, p. 20.

¹⁶⁸ Schnapper D., *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, Coll° Folio/Actuel, 2000.

¹⁶⁹ Lavrov D.-G., 1999, *Les grandes étapes de la pensée politique*, Dalloz, p. 17.

accompagné d'une fermeture progressive de son extension¹⁷⁰ (Ruzé, 2000). D'après Dmitri Georges Lavrov, au-delà de la diversité des modalités d'organisations propres à chaque cité, il est possible de dégager quelques-uns de leurs caractères communs :

- chaque cité constituait une unité géographique : elle se composait généralement d'une ville groupée autour d'une colline fortifiée où se trouvaient les temples (Acropolis, acropole), d'une place publique (Agora) où se tenaient les réunions politiques et les repas communs, des campagnes environnantes et des ports essentiels pour l'économie de la cité ;
- chaque cité avait sa propre constitution et ses lois particulières. On prête ainsi à Héraclite d'Ephèse la formule suivante, particulièrement révélatrice de l'attachement des citoyens aux lois de leur cité : « Le peuple doit combattre pour ses lois comme pour ses murailles ». Elle avait généralement une religion qui lui était propre ;
- enfin, l'unité de la cité reposait sur un principe d'autarcie qui devait garantir son autonomie.

Nous ne détaillerons pas ici les modalités d'organisation des différentes cités grecques. Par contre, il peut être intéressant de s'arrêter brièvement sur l'exemple d'Athènes, symbolique de par le système politique qui y a vu le jour.

En ce qui concerne la cité athénienne, c'est la décision de Clisthène, en 507 av. J.C., de procéder au découpage de la population sur des critères artificiels, reposant sur le lieu de résidence, qui a permis l'unification du corps social et dans un même mouvement l'émergence d'individus « citoyens ». Alors que les institutions traditionnelles (*phatries*, *génè*) perdent leur poids politique au profit d'un unique rôle religieux, le nouveau découpage donne naissance à une centaine de *dèmes* regroupés en dix tribus sur une base exclusivement géographique :

« Chaque tribu réalise ainsi le mélange des populations, des terroirs, des types d'activités dont est constituée la cité...l'organisation administrative répond donc à une volonté délibérée de fusion, d'unification du corps social »¹⁷¹ (Vernant, 1988).

Dans les nouveaux groupes ainsi créés, les responsabilités sont limitées dans le temps et exercées tour à tour par les citoyens. La décision de la Cité toute entière devient la somme des choix individuels : il y a donc bien un double mouvement d'unification par la commune appartenance à un groupe, la Cité, et d'individualisation avec la personnalisation des fonctions, qui font sortir le citoyen de l'anonymat du groupe. L'organisation juridique de la démocratie athénienne repose ainsi sur des principes essentiels : l'*isonomia*, qui fait

¹⁷⁰ Ruzé F., 2000, « Les premières manifestations de la citoyenneté en Grèce », in *Invention et réinvention de la citoyenneté*, Actes du colloque international de Pau 9-11 déc. 1998, Université de Pau et des pays de l'Adour, Claude Fiévet (ss la dir.), Ed. Joëlle Sampy.

¹⁷¹ Vernant J.-P., 1988, *Les origines de la pensée grecque*, PUF, p. 98.

référence à l'égalité de tous devant la loi, et l'*isagoria*, qui garantit à tous le droit de prendre la parole devant l'assemblée. Ces deux principes nous paraissent particulièrement structurants du point de vue de la définition de la citoyenneté sous l'angle des droits des citoyens. Remarquons également le rapport étroit qu'établit l'*isagoria* entre la parole et l'exercice du pouvoir, dans un mouvement d'égalité. Les individus qui composent la *polis* sont jugés « égaux » quelles que soient leurs ressources et ainsi également dignes de prendre part à la gestion des affaires de la cité, nonobstant leurs différences sociales. Notons qu'il reste, comme on le sait, des restrictions majeures à l'accès à la citoyenneté, réservée aux seuls hommes libres par naissance. Les femmes en sont donc exclues, de même que les esclaves et les étrangers (O. Nay *et al.*, 2005)¹⁷².

Une dernière remarque nous guidera vers la conclusion : comme le souligne Françoise Ruzé dans sa contribution, le *politès* se doit d'être *actif politiquement* : bénéficiaire de la protection de la cité et détenteur de droits quant à la participation au pouvoir, le citoyen doit contribuer à sa défense. Cette contribution se manifeste du plan financier jusqu'au plan militaire et à la prise d'armes. Ainsi, Solon aurait décidé que celui qui restait passif face aux conflits politiques dans la cité serait déchu de ses droits civiques. On peut donc affirmer que *la citoyenneté se mérite* (Ruzé, 2000). En fait, ***moins qu'un statut ou un ensemble de droits, la citoyenneté athénienne est davantage un pouvoir – pouvoir de participation***. C'est en cela qu'elle va de pair avec l'aspiration démocratique. D'ailleurs, c'est par sa capacité à participer à une fonction judiciaire qu'Aristote choisit de définir le citoyen. C'est aussi la thèse défendue par Bruno Bernardi dans sa contribution « Démocratie et concept fort de la citoyenneté : éléments pour une problématique »¹⁷³ :

« La définition que donne Aristote de la vertu du citoyen est très déterminée : elle n'est pas vertu d'obéissance, cela serait la vertu du sujet, elle n'est pas non plus vertu de commander, ce serait vertu d'aristocrate, elle n'est pas non plus l'une plus l'autre. ***Elle est la vertu de commander propre à celui qui sait obéir, et le doit ; elle est la vertu d'obéir propre à celui qui sait commander, et le peut***. Cette définition est solidaire de la façon dont, dans ce contexte, Aristote définit la politique : une communauté d'égaux (souligné par nous). »¹⁷⁴

¹⁷² Nay O., Michel J., Roger A., 2005, *Dictionnaire de la pensée politique*, A. Colin, p. 24.

¹⁷³ Bernardi B., *Démocratie et concept fort de la citoyenneté : éléments pour une problématique*, consulté le 11 février 2012 à l'adresse suivante :

<http://www.aixmrs.iufm.fr/formations/filieres/ecjs/reflexions/democratieecjs.htm>

¹⁷⁴ Voici la citation d'Aristote choisie par B. Bernardi à l'appui de son propos : "Mais il existe un certain pouvoir en vertu duquel on commande à des gens du même genre que soi, c'est-à-dire libres. Celui-là nous l'appelons le pouvoir politique ; le gouvernant l'apprend en étant lui-même gouverné... Ces deux statuts de gouvernant et de gouverné ont des excellences différentes, mais le bon citoyen doit savoir et pouvoir obéir et commander, et l'excellence propre d'un citoyen c'est de connaître le gouvernement des hommes libres dans ces deux sens".

Avec la citoyenneté grecque, plusieurs jalons du concept sont posés : les citoyens, en tant que membres de la Cité éligibles à ce statut, disposent de *droits et devoirs*. La *participation* est de ce point de vue symbolique de la réciprocité entre les deux, puisqu'elle correspond au droit de prendre part à la gestion des affaires de la Cité, qui constitue en même temps le premier des devoirs du citoyen. Le *principe d'égalité de droit*, et en particulier d'égalité devant la loi, est déjà posé. L'Antiquité romaine fait évoluer la définition de la citoyenneté : le cadre de réflexion n'est plus la Cité, et la citoyenneté ne relève plus d'une conception purement « ethnique ». Plus ouverte, la citoyenneté romaine est accessible aux étrangers, et porte en elle une prétention à l'universalisation, accentuée avec la diffusion du christianisme.

Ce bref survol de la construction de la citoyenneté dans l'Antiquité gréco-romaine suffit à rendre compte de l'épaisseur historique du concept. De ce point de vue, le Siècle des Lumières tient également une grande place pour la compréhension du contexte français. Perrenoud souligne en effet qu'un renversement de perspectives s'opère à la fin du XVIII^{ème} siècle. Dans l'Antiquité,

« être citoyen est un *statut*, auquel sont attachés des droits et des devoirs, définis dans le cadre d'une *cit*é comme organisation de la vie commune »,

et la citoyenneté n'est pas une obligation :

« On pouvait vivre *sans être citoyen*. C'était le statut le plus enviable, pas le seul possible. La notion de citoyenneté nous vient d'une époque où l'on ne rêvait pas, au contraire, que tous soient citoyens. La démocratie antique se limitait au cercle restreint des citoyens, nul ne souhaitait l'élargir par souci d'égalité. » (*id.*, p. 20).

Avec la Révolution française, la citoyenneté ne relève plus d'un choix, et constituera de moins en moins un privilège, au fil de l'extension de son attribution automatique à la majorité « civique », « d'abord aux hommes autochtones, ensuite aux femmes et aux résidents, avec une tendance à l'abaissement de l'âge limite » (*ibid.*). Perrenoud synthétise le renversement de perspectives en ces termes :

« Alors que la citoyenneté n'était accordée qu'à ceux qui donnaient des gages suffisant de civisme, *il s'agit désormais de préparer à être de bons citoyens tous ceux qui deviendront de "simples citoyens" sans avoir rien demandé*. Plus le cercle s'élargit aux classes populaires et aux gens nés ailleurs, moins on peut faire confiance à leur éducation familiale. D'où un *enjeu d'instruction et de socialisation qui dépasse la famille et se trouve au principe de l'éducation civique confiée à l'école*. Dans le cadre de l'État-Nation, censé regrouper des citoyens, l'école est chargée de les former à ce rôle, c'est même le moteur principal de son extension au XIX^{ème} siècle. » (*id.*, p. 20-21).

Au XVIII^{ème} siècle, Condorcet s'est d'ailleurs attaché à définir les contours de la citoyenneté républicaine en étant particulièrement attentif au rôle que pouvait et devait jouer l'École dans l'édification des citoyens. Dans ses *Cinq mémoires sur*

l'instruction publique, le philosophe rappelle qu' « instituer » la citoyenneté revient à « fonder » la citoyenneté, en s'appuyant notamment sur l' « instruction ». On retrouve d'ailleurs la même racine, « -st », comme référence à ce qui est solide, stable, fixe dans les termes « instituer » et « instituteur » (comme dans « institution », « stabilité », etc). Le lien est donc établi entre la formation de la citoyenneté et l'École. Mais ne nous y trompons pas : si la racine « st » fait référence à la stabilité et à la fixité, la citoyenneté est quant à elle en perpétuel mouvement : en effet, selon Condorcet, « le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger »¹⁷⁵. L'École doit donc, par la qualité de l'instruction qu'elle dispense, ***former l'esprit critique de ses élèves, de telle sorte qu'ils soient capables non seulement de connaître les lois mais au besoin de les amender.*** Le régime républicain devrait accepter de se laisser juger à l'École et par l'École : il est ainsi possible et souhaitable d'instituer la citoyenneté sans recourir à la transcendance, en se tournant vers le peuple (ce qui répond à l'exigence démocratique) et en instruisant les enfants pour en faire de futurs citoyens « libres » et « éclairés » (satisfaisant ainsi l'exigence d'instruction et de transmission). L'usage de la raison, le développement de l'esprit critique sont autant de remparts contre les dérives du pouvoir : il y va de la responsabilité intellectuelle et même morale de l'École (Coutel, 2001)¹⁷⁶. Selon Charles Coutel, la citoyenneté doit être réinventée lorsque la finalité humaniste de la République est perdue de vue (économisme, électoralisme, égoïsme) : la crise que nous traversons actuellement, comme nous l'avons vu plus haut, impose très certainement une redéfinition des contours de ce concept.

Avant d'entreprendre une synthèse des acceptions actuelles de la « citoyenneté » dans le contexte français, il nous paraît utile de préciser que nous nous plaçons dans le cadre d'une citoyenneté démocratique, et de voir quelles sont les implications de la modernité sur ce couple.

2.2.2. Citoyenneté démocratique et modernité : la thèse de Bruno Bernardi

Nous n'entendons pas dans les lignes qui suivent revenir sur les éléments de crise qui toucheraient la citoyenneté, mais plus précisément déterminer les mutations engendrées par la modernité et leurs implications sur la citoyenneté démocratique occidentale, en nous

¹⁷⁵ Condorcet (de) N., *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*, GF, 2004, p. 93.

¹⁷⁶ Coutel C., « Intérêt de la conception condorcétienne de la citoyenneté républicaine » in *Invention et réinvention de la citoyenneté*, Actes du colloque international de Pau 9-11 déc. 1998, Université de Pau et des pays de l'Adour, Claude Fiévet (ss la dir.), Ed. Joëlle Sampy.

appuyant sur les développements¹⁷⁷ que Bernardi a produits sur le sujet.

Pour saisir les paradoxes et les tensions engendrés par la modernité, il convient en premier lieu de rappeler le lien étroit qui unit la citoyenneté et l'exercice du pouvoir. S'inscrivant dans la lignée des travaux de Spinoza, le philosophe insiste sur l'importance de garantir la *puissance d'agir de chaque citoyen au sein de la communauté*. En effet, seule cette garantie permet de maintenir la cohésion de la communauté :

« La citoyenneté démocratique est telle que *c'est de la participation au pouvoir, de l'exercice du pouvoir citoyen que procèdent à la fois le sentiment d'appartenir à une communauté, la reconnaissance des valeurs et règles communes, et leur légitimité*. ».

La volonté de vivre ensemble, la solidité de la citoyenneté, reposeraient donc moins sur la diffusion de « valeurs citoyennes » que sur la participation au pouvoir des citoyens. Dans ce contexte, la modernité a introduit une situation riche en paradoxes. Dans un premier mouvement, deux traits caractéristiques de la modernité plaident en faveur d'un renforcement de la nécessité d'une citoyenneté démocratique vigoureuse. Premièrement, le « désenchantement » du monde¹⁷⁸, synonyme de perte d'influence des idéologies de la transcendance, rend le champ politique autonome au sens étymologique du terme : il doit produire ses propres normes, et « la citoyenneté démocratique semble le concept adéquat de cette auto-institution. » Deuxièmement, la reconnaissance du Sujet, capable d'auto-détermination, et de sa liberté « implique que nul consentement ne peut être obtenu, nulle obéissance exigée qui ne renvoie à cette capacité d'autodétermination ». Encore une fois, la citoyenneté démocratique correspond à cette exigence.

Pourtant, sur d'autres aspects, la modernité paraît saper les fondements d'une citoyenneté démocratique forte : l'élargissement du cadre géographique d'exercice de la citoyenneté rend caduque la démocratie directe au profit de la représentation. Le modèle athénien de « citoyenneté magistrature », basé sur un égal accès à la participation au pouvoir ne peut être retenu¹⁷⁹. On introduit donc une altérité entre le citoyen et son représentant, une extériorité politique, en optant pour ce que Bernardi qualifie de « concept faible » de la citoyenneté, modèle caractérisé par un *abandon de pouvoir* et un *transfert de souveraineté*.

« C'est pourquoi l'histoire des démocraties modernes est scandée par des tentatives d'exercice direct du pouvoir souverain (périodes révolutionnaires) ou d'exercices alternatifs de la citoyenneté (manifestations, pétitions, conseils) débordant le modèle représentatif. (...) Le déplacement du global au local ne change pas la nature de la

¹⁷⁷ Bernardi B., 1998, *La démocratie. Anthologie de textes philosophiques, introduction, présentation et glossaire*, Paris, Flammarion GF, Corpus.

¹⁷⁸ Selon la formule de Max Weber.

¹⁷⁹ Les élections, aujourd'hui symboles de la démocratie, relevaient pour Aristote de la catégorie des régimes aristocratiques. En démocratie, pour respecter le principe d'égalité, l'accès au pouvoir doit reposer sur le tirage au sort.

démocratie ; d'une certaine manière il met plus nettement encore en relief la nature de la difficulté rencontrée : l'acte de citoyenneté que le vote invite le citoyen à faire est de l'ordre du vouloir, pas du faire ; et le faire relève du pouvoir, que l'élu exerce non comme citoyen, mais en leur nom.».

Le choix de la représentation introduit donc une première difficulté puisqu'il rogne sur la participation *effective* du citoyen au pouvoir.

Une deuxième difficulté se pose : il s'agit de la perte de pouvoir de la sphère politique au profit de la sphère économique. Selon Bernardi, ce glissement serait concomitant à l'appel à la « société civile », comme « espace civique entre la sphère du gouvernement et celle du secteur privé »¹⁸⁰. Cet espace civique, situé entre le marché et l'Etat, permettrait l'exercice d'une citoyenneté « hybride », reposant sur l'association libre et volontaire d'individus sur le modèle du secteur privé, tout en visant des intérêts collectifs. En tous les cas, cette évolution implique une évolution du concept de citoyenneté :

« La distinction entre une sphère politique définie par l'État, et une autre de la société civile, porte en elle le *clivage entre deux concepts hétérogènes du citoyen. D'un côté, dans son rapport à l'État, le citoyen serait celui par le consentement duquel le pouvoir s'exercerait ; de l'autre, dans la société civile, il serait celui qui noue des liens déterminés avec d'autres individus déterminés, pour exercer en commun leur pouvoir associé*. Le citoyen de l'État démocratique moderne détiendrait un pouvoir de vouloir, ou plutôt de consentir, source de toute légitimité du pouvoir politique ; mais ce n'est que comme membre de la société civile qu'il serait à même d'exercer un pouvoir de faire, de développer une activité créatrice de liens avec d'autres hommes. Vue sous cet angle la démarche consistant à *civiliser la démocratie* reviendrait, comme c'est si souvent le cas, à convertir les données du problème en solution : *à l'impossibilité de mettre en oeuvre un concept plein de la citoyenneté dans le champ propre du politique, on répondrait par le déplacement de la citoyenneté vers le champ de la société civile.* ».

D'après ces premiers développements, la citoyenneté démocratique moderne se caractériserait donc par la mise en oeuvre d'un concept « faible » de la démocratie qui recourt à la représentation, le déplacement du pouvoir du politique vers la sphère économique, et l'appel aux « forces vives » de la société civile pour devenir le lieu d'exercice de la citoyenneté.

Bernardi met l'accent sur un dernier problème : la difficulté à définir des « fins communes susceptibles de fonder une communauté éthique », notamment du fait de la montée en puissance de l'individualisme. Or le pouvoir des citoyens, essentiel au maintien de la cohésion de la communauté, est indissociable de la poursuite de fins communes. Il conclut :

« Vue sous cet angle, *la crise contemporaine de la citoyenneté est bien loin de se présenter à nous comme disparition d'un âge d'or démocratique que la modernité n'a jamais connu*. Tout au contraire *elle peut être appréhendée comme l'expression ouverte*

¹⁸⁰ Bernardi cite ici B. Barber, « Culture McWorld contre Démocratie », *Le Monde diplomatique*, Août 1998.

de contradictions inscrites dans l'idée moderne de la démocratie. Démocratie impossible? demande Yves Sintomer¹⁸¹, reprenant sous forme de question le constat négatif établi par Max Weber. Citoyenneté difficile ! me semblerait la réponse adéquate. ».

La modernité inscrit donc au cœur de la citoyenneté un certain nombre de tensions. Nous verrons plus loin en quoi les pistes de réflexion soulevées par un penseur comme Habermas apportent des éléments de réponse à ces difficultés, en particulier par la pratique du débat et de l'interaction. Il nous paraît auparavant opportun de tenter une synthèse des acceptions actuelles de la « citoyenneté », à travers la confrontation des travaux de deux auteurs contemporains sur le sujet : une sociologue et un chercheur en sciences politiques.

2.3. Un éclairage partiel sur les acceptions de la « citoyenneté » : définitions sociologique et politologique dans le contexte français

2.3.1. Une entrée sociologique dans la citoyenneté : l'analyse de Dominique Schnapper

Dans *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, paru en 2000¹⁸², Schnapper nous livre sa conception de la citoyenneté, après avoir rappelé les grandes étapes de l'évolution historique du concept. Dès l'introduction, l'auteure note le retour en force du terme de « citoyen » dans les pays démocratiques occidentaux¹⁸³, inflation qui s'accompagne d'une dilution de son sens. La légitimité d'une réflexion sur les acceptions précises que recouvre ce concept est ainsi posée. Au premier abord, la définition ne paraît pas poser de difficultés majeures : au sens juridique du terme, la citoyenneté fait référence aux droits (civils, politiques) dont jouissent l'ensemble des citoyens d'un Etat en tant qu'ils en sont les sujets de droit. Cette garantie sur le plan des droits s'accompagne du nécessaire respect d'un certain nombre de devoirs, au premier rang desquels figurent le respect des lois, la participation aux dépenses collectives et la défense de la société en cas de menace grave pesant sur elle. L'articulation entre les plans individuel et collectif se joue au niveau de la légitimité politique : chaque citoyen est détenteur d'une parcelle de la souveraineté politique, et les gouvernants tiennent leur légitimité de l'élection, processus majoritaire qui sollicite dans un système démocratique la participation égale des citoyens. ***On perçoit donc le glissement qui s'opère dans ce modèle en ce qui concerne la nature du lien qui unit les citoyens : il ne s'agit pas d'un lien religieux ou dynastique, mais d'un lien politique.*** Le fondement du vivre ensemble tient à l'appartenance des citoyens à une entité politique commune.

¹⁸¹ Sintomer Y., 1999, *La démocratie impossible ? Politique et modernité chez Weber et Habermas*, La Découverte, Paris.

¹⁸² Schnapper D., 2000, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, Coll. Folio/Actuel, Paris.

¹⁸³ Ainsi, Schnapper cite les exemples d'emplois adjectivaux du terme dans de nombreuses expressions : « café citoyen », « action citoyenne », etc.

Tout n'est pourtant pas aussi simple qu'il y paraît. Les chapitres que Schnapper consacre à la modernité politique, aux critiques suscitées par ce modèle, et aux institutions, font en effet d'une certaine manière écho aux éléments de tension et aux paradoxes que nous avons pointés dans les lignes qui précèdent. En effet, l'auteure met en exergue les interrogations que suscite le modèle démocratique moderne, qui naît de manière symbolique avec la *Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen* de 1789 : comment organiser les pouvoirs de telle sorte que soient respectées la liberté et l'égalité des citoyens ? Comment construire un corps politique uni à partir d'individus radicalement libres et autonomes ? Comment concilier cette même autonomie avec d'inévitables contraintes collectives ? La solution retenue par le nouveau modèle de légitimité politique, qui **repose sur l'abstraction (au sens d' « arrachement ») du citoyen à ses caractéristiques particulières** (religieuses, sociales, culturelles, etc) suscite également des interrogations : l'égalité en droit (civile, politique) s'oppose en effet d'une part aux revendications et aux appartenances particulières des individus concrets, et d'autre part à leurs inégalités économiques et sociales réelles. Sur le plan institutionnel, la grande diversité des formes politiques retenues pour tenter de résoudre la tension entre les droits de l'individu-citoyen et les exigences de la vie collective montre, s'il en était encore besoin, que ces choix sont évolutifs et qu'il n'existe pas, en ce domaine, de solution définitive.

En conclusion, Schnapper livre son interprétation quant au retour en force des mots « citoyen » et « citoyenneté » : symboles du caractère hybride de notre destin – à la fois individuel et collectif – ces mots nous inciteraient à réfléchir aux valeurs communes qui permettent aux hommes de vivre ensemble, malgré les inévitables conflits qui les opposent. Nous sommes donc invité(e)s à la réflexion, ce qui implique la capacité et la possibilité de critiquer, car la citoyenneté démocratique a besoin de citoyens critiques pour réinventer en permanence les modalités de son organisation et de son maintien. En effet, elle ne va pas de soi : en tant que construction, surtout en tant que construction « paradoxale », elle est fragile.

2.3.2. Un regard politologique : l'analyse de Fred Constant

Le deuxième chercheur contemporain que nous sollicitons est un politologue. D'emblée, le plan que choisit de suivre Constant dans son opus intitulé *La citoyenneté*¹⁸⁴ laisse apparaître des points de convergence avec les développements de Schnapper sur le même sujet. Dès l'introduction, il fait de la citoyenneté un « problème socio-politique » et dresse

¹⁸⁴ Constant F., 2000, *La citoyenneté*, Montchrestien, Paris.

le constat d'une « visibilité croissante de la “question de la citoyenneté” dans le débat public contemporain. »¹⁸⁵. La première partie, consacrée à la construction historique de la citoyenneté, met quant à elle en exergue les « présupposés idéologiques contradictoires » sur lesquels elle repose tandis que la seconde, qui soumet la citoyenneté à l'épreuve des faits, souligne les « conflits » et les « paradoxes » qui la caractérisent. Enfin, l'étude de ses transformations contemporaines part de la « crise du modèle républicain », pour déboucher sur la mise en évidence d'éléments de fragilisation liés aux « dynamiques transnationales déstabilisatrices », et de tension entre universalisme et multiculturalisme. Les articulations de la réflexion font donc écho aux analyses de Schnapper en ce qui concerne la fragilité constitutive de la citoyenneté démocratique. Voyons plus en détail sur quoi reposent ces éléments de tension.

L'analyse conduite par Constant repose sur la distinction au sein du concept de « citoyenneté » entre deux dimensions : la première trouve un ancrage dans la réalité (légale, politique et sociale) tandis que la seconde renvoie plutôt à un idéal. La prise en compte de ces deux dimensions permet de reconstituer les traits distinctifs de la citoyenneté : elle irait de pair avec l'affirmation de l'individu comme sujet de droit, de l'égalité politique et la constitution d'un espace public¹⁸⁶. D'autre part, elle entretiendrait un lien étroit avec la nationalité, constituerait un ensemble de droits et de devoirs, et reposerait sur la participation active des citoyens à la vie de la cité. Enfin, elle ferait référence à la détention par les citoyens d'un ensemble de qualités morales (vertus liées au « civisme »). Notons que certains éléments de cette définition, pourtant largement partagée¹⁸⁷, posent problème lorsqu'il s'agit de s'interroger sur l'éducation à la citoyenneté prise en charge par l'École : nous faisons référence en particulier au lien établi entre « citoyenneté » et « nationalité ».

Mais de nombreuses difficultés apparaissent. Celles-ci commencent avec le premier présupposé idéologique retenu, qui paraît pourtant le moins sujet à caution, celui de la participation du citoyen à la vie de la cité en particulier à travers le vote. L'égalité vis-à-vis

¹⁸⁵ *id.*, p. 14.

¹⁸⁶ L'auteur cite sur ce point les travaux de J. Habermas, qui démontre dans *L'Espace public* l'importance de l'adoption du principe de publicité comme « principe légitime de contrôle de l'autorité politique offert à l'individu » au XVIII^{ème} siècle.

¹⁸⁷ Selon Yves Déloye, la citoyenneté est « un statut social (membership), codifié juridiquement et conférant un ensemble de droits aux individus à qui ce statut est reconnu. C'est aussi un ensemble d'obligations, formelles ou informelles, qui exigent — le plus souvent — que les individus prennent part aux affaires de la Cité et participent activement aux affaires publiques d'une entité politique (l'État-Nation le plus souvent) dont ils sont membres » (Déloye, 2000).

du vote, proclamée en droit entre les citoyens, se heurte à la réalité :

« la participation électorale n'est pas un mécanisme naturel liée au statut juridique de citoyen. Elle requiert des propriétés particulières qui ne sont pas également distribuées dans la communauté des citoyens. » (Constant, p. 35).

Or *la citoyenneté démocratique repose sur l'axiome de « compétence politique » des citoyens, qui doivent s'intéresser à l'univers politique et le comprendre, être informés, le cas échéant faire preuve d'esprit critique*. Selon ce présupposé, l'exercice du vote traduirait l'expression d'un choix éclairé et motivé, ce qui est contredit par les nombreuses études produites sur le sujet : la compétence politique est en réalité très inégalement répartie de sorte que la grande majorité des citoyens en est démunie. A partir de là, plusieurs courants s'affrontent : le premier soutient que la non participation d'une proportion de citoyens est positive et même indispensable à la stabilisation des régimes démocratiques (Robert Dahl, Gabriel Almond). Le second considère que ce défaut de participation est à imputer à l'insuffisante intégration des citoyens concernés à la société (Pascal Perrineau, Nonna Mayer). Enfin, le troisième remet en cause le principe même de « compétence politique » : l'égalité politique postulée par le système politique de la démocratie représentative serait illusoire, puisqu'un cens culturel « caché » aurait remplacé l'ancien cens économique (Daniel Gaxie, Pierre Bourdieu). En tout cas, ces éléments de débat remettent en cause l'évidence de la « compétence politique » des citoyens. Ce point nous intéresse car il nous interroge sur le rôle que joue (ou que pourrait jouer) l'Ecole sur le plan de l'éducation à la citoyenneté pour remédier à ces difficultés.

Constant dénonce d'autres fausses évidences : la citoyenneté démocratique repose sur un citoyen abstrait, au sens propre du terme, puisque « décontextualisé » par rapport à ses caractéristiques sociales (âge, religion, langue(s), origine ethnique, revenus, etc). Cet « arrachement » permet de séparer la sphère publique des sphères privées, mais une nouvelle fois il ne rend pas compte de la réalité, qui voit

« l'appartenance citoyenne concurrencée dans la vie des hommes par d'autres affiliations sociales au long d'un jeu de translation identitaire (...) » (Constant, p. 38).

L'image d'un citoyen abstrait, capable d'adopter un point de vue universel distinct de ses intérêts particuliers est remise en cause par l'analyse sociologique, qui voit entre « le public et le privé, le civil et le civique, l'universel et le particulier » davantage un *continuum* qu'une coupure franche et nette.

Deuxième élément de contradiction sur lequel nous insisterons : la tension qui peut exister entre l'indispensable respect des lois imposé au citoyen, qui figure comme le premier de

ses devoirs, et l'exercice de son libre arbitre et de son esprit critique qui peut et doit parfois l'amener à opter pour la « désobéissance civique ». Comme le souligne le chercheur, la question est cruciale :

« Dans quelle mesure, est-il possible de s'affranchir de ce devoir d'obéissance à la loi républicaine sans manquer à ses obligations citoyennes ? La désobéissance civique peut-elle être paradoxalement une transgression refondatrice de la citoyenneté (...) ? » (Constant, p. 64).

L'éducation à la citoyenneté devra tenir compte de ce paradoxe, doublé de celui qui caractérise tout projet éducatif : viser l'autonomie à travers le guidage, ou « aide-moi à faire tout seul ».

Nous concluons cet éclairage sur la citoyenneté et ses paradoxes par la présentation des deux modèles de citoyenneté antagonistes que Constant nous soumet : ***le premier, qualifié de modèle de l'« héritage », repose sur l'association citoyenneté/nationalité.*** L'accent est mis sur la dimension patrimoniale commune, autour d'une terre (la France), d'un temps (son histoire) et d'une langue (le français). Certaines des représentations qu'a recueillies Sophie Duchesne¹⁸⁸ lors des entretiens qu'elle a menés revendiquent clairement cet héritage commun comme ciment de la citoyenneté : « être citoyen, ici, c'est être français » ; « nous nous ressemblons. Je me sens un peu l'héritier de l'histoire de France » ; « nous avons un patrimoine commun ». Le second modèle repose sur une conception radicalement différente des liens qui unissent des concitoyens. Constant le qualifie de ***modèle des « scrupules ».*** ***Le lien entre citoyenneté et nationalité est rejeté : être citoyen, c'est avant tout vivre en société.*** Les frontières nationales ne sont pas reconnues : l'appartenance à l'humanité prime sur des considérations juridiques liées à la nationalité, et la définition du citoyen repose davantage sur sa participation à la vie collective – par exemple par le travail. Dans ce modèle, ***les « scrupules » font référence à une attitude qui consiste à veiller à l'équilibre entre ce que l'on reçoit de la société et ce qu'on lui apporte en échange.*** Les propos recueillis par Duchesne qui s'inscrivent dans ce modèle divergent totalement de ceux cités précédemment : « quelque part en toi, tu as le respect de l'être humain » ; « dans la Cité, tu reçois plein de choses » ; « si tu apportes quelque chose à la société, tu as le droit de t'exprimer ». Dans le cadre de notre recherche, nos réflexions relèvent davantage du second modèle : l'éducation à la citoyenneté à l'école doit bien entendu s'adresser à l'ensemble des écoliers, qu'ils soient de nationalité française ou non, en se plaçant sur le terrain du « vivre ensemble ».

¹⁸⁸ Duchesne S., 1997, *Citoyenneté à la Française*, Paris, Presses de Sciences Po.

La dernière approche de la citoyenneté contemporaine que nous avons choisi d'aborder est d'orientation philosophique : nous proposons en effet la définition de la citoyenneté avancée par Louis Porcher dans sa contribution « Ethique dans l'éducation – éthique pour l'éducation » à l'ouvrage collectif *Langage, éthique, éducation*¹⁸⁹ co-écrit avec Régine Delamotte et Frédéric François. Comme notre but n'est pas de superposer différents regards portés sur la citoyenneté contemporaine mais de les croiser, nous effectuerons ensuite une synthèse des éléments avancés, faisant apparaître quelques constantes dans son appréhension.

2.4. La définition de la citoyenneté avancée par Louis Porcher ou l'accent mis sur la solidarité

Lorsque Porcher livre sa vision de ce que représente le fait d' « être citoyen aujourd'hui », il met en avant les dimensions de *participation* mais aussi d'*appartenances plurielles*, qui relie le proche et le lointain dans une dynamique imprégnée par la valeur de *solidarité*. Plus précisément, le chercheur détermine quatre vecteurs complémentaires de citoyenneté : le premier consiste à

« comprendre qu'on est situé dans un Etat au sein duquel on occupe une position déterminée et sur lequel on doit agir. » (Porcher, 1997, p. 59).

Le second vise à prendre conscience de son inscription

« dans des communautés plus petites au travers desquelles s'exerce la fonction absolument capitale de la solidarité, c'est-à-dire de l'interdépendance et de l'intersubjectivité. » (*ibid.*).

La troisième composante touche à l'intériorisation de la multiplicité dans l'unité,

« (au) fait que l'autre est à la fois mon identique et mon différent, sans lequel je n'existerais pas et qui n'existerait pas sans moi. » (*ibid.*).

Et enfin, la citoyenneté repose sur « le sentiment d'appartenance à des ensembles plus grands que l'Etat », dont l'Europe constitue aujourd'hui « l'horizon le plus proche », mais qui vise plus généralement l'internationalisation, inscrite dans l'identité des citoyens, à l'égard de laquelle ils ont des droits et des devoirs, et dont

« les droits de l'homme, par leur universalité fondatrice, sont (...) l'emblème ». (Porcher, 1997, p. 60).

C'est à partir de ces éléments de définition, mais aussi de la synthèse des développements précédents, que nous souhaitons à présent préciser l'acception que nous retiendrons de la citoyenneté dans notre recherche, en mettant en lumière la place particulière occupée par les interactions dans notre approche.

¹⁸⁹ Delamotte R., François F., Porcher L., 1997, *Langage, éthique, éducation. Perspectives croisées*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.

2.5. Synthèse et définition de la citoyenneté retenue dans le cadre de la recherche

2.5.1. Éléments pour une synthèse

La première constante concerne l'entreprise de définition elle-même, et met en avant sa complexité : la citoyenneté est une construction sociale et idéologique, soumise à des évolutions historiques, et se montre par conséquent difficile à saisir, tant les directions empruntées pour l'appréhender sont multiples, dans un contexte marqué par un retour en force du terme dans les discours médiatiques et institutionnels qui contribue à diluer ses bases définitives (Schnapper, Constant).

Quelques caractéristiques émergent néanmoins des développements que nous lui avons consacrés : la citoyenneté entretient dès l'origine un lien étroit avec la démocratie, et repose sur le principe de l'égalité devant la loi. D'aucuns soulignent d'ailleurs, à la suite de Marx, l'écart qui existe entre cette égalité, de type politique et juridique, qualifiée de « formelle », et l'égalité « réelle », de conditions et de revenus, qui peine à exister. Elle croise en outre le terrain des valeurs et de la morale, notamment à travers la problématique du civisme, qui tend à désigner les qualités et les vertus propres au « bon » citoyen. Le principe d'empathie et de décentration, entre les citoyens appartenant à une entité politique commune, la participation de ces citoyens à l'exercice du pouvoir, l'équilibre et la réciprocité entre les droits dont ils jouissent et les devoirs qui leur incombent, sont autant d'éléments qui paraissent faire consensus pour appréhender la citoyenneté dans sa profondeur historique. C'est ce que souligne Sylvie Queval-Solere¹⁹⁰ lorsqu'elle écrit :

« Est citoyen, celui qui s'abstrait de sa situation particulière pour penser le bien commun. Cette définition minimale (voire minimaliste) est déjà constituée dans l'antiquité et demeure inchangée au fil des avatars que connut la notion au fil des siècles. C'est elle qui fait de la citoyenneté, un principe d'organisation politique qui consiste à décréter tous les hommes égaux en dignité et donc justiciables des mêmes lois, quelles que soient par ailleurs leurs différences et inégalités de fait. » (Queval-Solere, 2004, p. 15).

Mais il faut également tenir compte des évolutions récentes qui ont entraîné un certain nombre de déplacements : ainsi, l'appartenance à une entité politique ciblée et circonscrite, qui induit nécessairement une opposition « dedans / dehors », est concurrencée par une dynamique universelle reposant sur l'appartenance au genre humain, et illustrée par l'expression de « citoyen du monde ». Parallèlement, on assiste à un glissement de la citoyenneté de la sphère politique vers la sphère civile, et à l'élargissement de son socle, avec l'émergence d'une citoyenneté *sociale*, « pour désigner les droits économiques et

¹⁹⁰ Queval-Solere S., 2004, « La citoyenneté dans tous ses états », Revue *Spirales*, Dossier *Citoyenneté et rapport à la loi*, n° 34.

sociaux (...) dont l'attribution et la jouissance ne sont pas liées à la nationalité »¹⁹¹ (Audigier, 1999, p. 60), et la réflexion engagée sur une citoyenneté *culturelle*, reposant sur la reconnaissance de droits aux minorités (notamment sur le plan linguistique) dans des sociétés multiculturelles. Ces mutations des sociétés occidentales, auxquelles s'ajoute l'essor de l'individualisme, imposent de faire évoluer la définition de la citoyenneté pour s'intéresser au vivre ensemble et à ses fondements. C'est l'objectif de l'acceptation que nous envisageons de retenir pour la présente recherche.

2.5.2. Citoyenneté et interactions verbales : des liens étroits

François Galichet¹⁹² fait du paradigme de la discussion l'un des piliers théoriques de la citoyenneté, et note que le lien parole/citoyenneté est très ancien, puisqu' Aristote

« justifie sa célèbre définition de l'homme comme “animal politique ” par le fait qu'il est “ le seul animal qui possède la parole ” et que celle-ci, au contraire de la voix, sert à exprimer non la douleur ou le plaisir, mais “le juste et l'injuste” (*La politique*, 1253a) ». (Galichet, 2005, p. 42).

Il avance même une *conception citoyenne de la parole, qui permettrait dans les sociétés dites « agonistiques », de solidifier la démocratie* : le conflit, entendu comme « prise de parole », serait ainsi générateur de groupements (syndicats, associations, etc) permettant de densifier le tissu social tout en multipliant les situations d' « interpellations multiples et croisées (des pouvoirs par les contestataires, des contestataires par les pouvoirs) » (*id.*, p. 22). C'est la raison pour laquelle le chercheur voit dans la crise de la citoyenneté avant tout une « crise de la parole », associée à une attitude « défective », dangereuse car elle remet précisément en question « la croyance en l'importance primordiale de la parole » (*id.*, p. 24).

Un autre philosophe, Jürgen Habermas, fera de « l'éthique de la discussion », basée sur une relation égalitaire entre individus qui échangent de manière rationnelle et argumentée, le fondement de la citoyenneté démocratique. Nous ne présenterons pas ici les théories habermassiennes dans toute leur complexité, mais il nous paraît néanmoins intéressant de citer ses travaux, même de manière superficielle, car ils sont centrés sur l'échange et l'interaction verbale, qu'ils placent au cœur du logiciel de la citoyenneté. En effet, pour Habermas, le langage serait dans sa structure même porté vers le consensus et l'intercompréhension. Le philosophe distingue la communication, recouvrant les échanges

¹⁹¹ Audigier F. (synth.), 1999, *L'éducation à la citoyenneté*, INRP.

¹⁹² Galichet F., 2005, *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF éditeurs.

langagiers ordinaires, et la discussion, qui permet d'examiner les éléments problématiques, et qui en faisant jouer l'argumentation rationnelle va permettre un cheminement vers la coordination et l'entente. Selon Alexandre Dupeyrix¹⁹³, qui a consacré un ouvrage à la pensée d'Habermas, la communication au sens large n'est pas pour lui « une utopie, un lieu d'où seraient absents les conflits. Au contraire, c'est un espace de remise en cause permanente », dont la force réside précisément dans le fait de

« pouvoir progresser par *la force du meilleur argument*, non pas seulement par la menace ou la contrainte (même si elles peuvent intervenir), ni par la seule force de la tradition ou d'une obligation qui viendrait d'en haut et ne pourrait être discutée ». (Dupeyrix, 2009, p. 40).

Cet enracinement de la citoyenneté dans la discussion pose la question des enjeux de l'interaction verbale en contexte scolaire : pour Galichet, le paradigme de la discussion

« débouche sur la *valorisation civique de certaines qualités inhérentes à la pratique du dialogue* : rigueur, honnêteté intellectuelle (d'où dérive l'honnêteté morale), acuité du jugement, esprit critique, attention et écoute, etc., que l'activité scolaire quotidienne sera supposée transmettre (...) (souligné par nous) »,

et il souligne que dans ces conditions c'est

« *la pratique même de la discussion en classe (qui) aura valeur d'éducation citoyenne* : l'organisation de la classe comme communauté de recherche préfigur(ant) l'organisation de la société comme débat démocratique (souligné par nous) ». (Galichet, 2005, p. 43).

Entrer dans la citoyenneté par les interactions est donc pleinement justifié, et touche à ce que pourrait être une « éducation à la citoyenneté ». C'est ce dernier aspect, consacré à l'éducation/instruction/formation à la citoyenneté, que nous souhaitons à présent aborder.

2.6. *Que peut signifier « éduquer/instruire/former à la citoyenneté » ?*

En faisant de la citoyenneté « l'horizon éducatif du système scolaire » (*id.*, p. 59), Porcher réaffirme avec vigueur la place centrale que celle-ci doit occuper parmi les missions assignées à l'École. C'est également le point de vue défendu par Quéval-Solère, qui soutient que « citoyenneté et éducation sont (...) inséparables », car

« *accepter d'entrer en débat avec celui ou celle qui ne me ressemble pas, qui ne partage pas mes goûts et mes intérêts, qui adhère à des convictions qui me sont étrangères, cela ne va pas de soi*, cela requiert une solide éducation (qui) passe par une lente imprégnation de gestes et comportements favorables à la prise en compte de l'autre dans son altérité. Quelle institution peut mieux que l'école apporter cette éducation ? » (Quéval-Solère, 2004, p. 16).

Précisions que notre objectif n'est pas de rendre compte de l'abondante littérature produite sur le sujet de l'instruction/éducation civique en tant que « discipline » inscrite à l'emploi du temps des élèves. En effet, le regard que nous souhaitons porter sur cet enseignement

¹⁹³ Dupeyrix A., 2009, *Comprendre Habermas*, A. Colin.

est de nature transversale et transdisciplinaire, puisqu'il s'agit d'envisager les apprentissages réalisés en articulation avec les interactions verbales, quelles que soient les disciplines « supports ». Ceci nous conduira dans un premier temps à tenter de différencier les termes d'*instruction*, d'*éducation* et de *formation* et à dégager quelques implications en ce qui concerne les expressions associées à l'appréhension de la citoyenneté en contexte scolaire, de l'*instruction* à l'*éducation civique*/éducation à la citoyenneté, en passant par la *formation du citoyen*. Dans un deuxième temps, nous présenterons les trois modèles d'éducation à la citoyenneté mis en avant par Galichet, en nous interrogeant sur la pertinence de la réflexion en termes de *compétences* lorsqu'on s'intéresse aux apprentissages réalisés dans ce champ.

2.6.1. De l'*instruction civique* à l'*éducation civique*/éducation à la citoyenneté, en passant par la *formation du citoyen* : éléments de différenciation terminologique

Nous commencerons par un rapide examen des définitions proposées par les dictionnaires en ce qui concerne le triptyque instruire/éduquer/former et les substantifs qui lui sont associés.

Le *Dictionnaire historique de la langue française* (A. Rey (ss la dir.), 2012), nous apprend que le verbe « éduquer » dérive du latin *educare*, « élever, instruire » et de *ducere*, « tirer à soi, conduire, mener ». En français, le verbe se substitue dans un premier temps à « nourrir », et désigne dès le XVIII^{ème} siècle le fait de « développer une faculté particulière par un entraînement ». Le nom « éducation », emprunté quant à lui au XVI^{ème} siècle au latin *educatio*, rend compte des moyens mis en œuvre pour « développer un être humain ». Du côté du verbe « instruire », c'est le sens de *instruere* apparu en latin impérial qui est retenu en français, pour signifier « la formation de l'esprit de quelqu'un par des préceptes, des leçons ». Notons que le verbe est formé en latin de *in* et *struere*, « disposer par couches », « bâtir, dresser » : l'idée de développement, empruntée ici à l'architecture, est donc présente. L'accent est en outre mis sur les connaissances transmises, puisque le terme « instruction » désigne dès la Révolution française « l'ensemble des connaissances relatives à un domaine ». « Education » et « instruction » font donc tous deux référence à un développement, mais tandis que le premier terme renvoie à un enrichissement global de la personne (qui peut être intellectuel, moral mais aussi physique) et possède une valence « pratique », le second est plus spécifiquement relié à l'acquisition de connaissances et se situe sur le terrain « théorique ». Les définitions avancées par le *TLFI* paraissent confirmer ces éléments de différenciation, puisque l'éducation est définie comme

l'« art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie »,

alors que l'instruction fait notamment référence à

l'« action de communiquer un ensemble de connaissances théoriques ou pratiques liées à l'enseignement, à l'étude ».

Les nuances qui existent entre ces deux termes se retrouvent nécessairement lorsqu'il s'agit d'envisager l'*instruction* civique et l'*éducation* civique : l'instruction civique mettra l'accent sur la transmission de savoirs (connaître les symboles de la République, le fonctionnement des institutions, etc.), alors que l'éducation civique prendra en compte non seulement les savoirs, mais aussi les savoir-faire et les savoir-être, en intégrant une dimension « pratique » qui consiste à tenter de faire vivre la citoyenneté aux élèves, que l'on pourrait résumer par la formule de François Audigier : « C'est en citoyennant que l'on devient citoyen ! » (Audigier, 1999, p. 65). Selon le chercheur, l'éducation civique consiste en un

« apprentissage des droits et des obligations du citoyen, à tous les échelons et dans tous les secteurs de la vie publique ; elle est donc aussi (...) une éducation à l'initiative et à la responsabilité, *ce qui reprend la question des valeurs autant que celle des comportements. Tout cela doit vivre et faire vivre.* » (*ibid.*).

Voilà pour la distinction instruction civique/éducation civique : mais qu'en est-il de l'expression « éducation à la citoyenneté » ? Comporte-t-elle des spécificités ? André de Peretti¹⁹⁴ soutient pour sa part qu'il convient d'associer instruction/éducation civique pour les distinguer de l'éducation à la citoyenneté :

« Je vois inclus dans le terme d'instruction civique et encore dans celui d'éducation civique un aspect de rhétorique : on enseigne ce qui est relatif au citoyen, au lieu de faire vivre la responsabilité. Je vois dans l'expression d'éducation à la citoyenneté une **démarche plus pragmatique, où l'élève vit des rôles concrets vis-à-vis des autres élèves et des adultes.** On ne l'initie pas à un discours à coups de "il faut", mais **on lui donne des occasions de s'exercer à un état, à une manière d'être responsable pratiquement.** ».

La dimension pratique, l'adjonction aux savoirs de savoir-faire et de savoir-être, seraient donc le propre de l'éducation à la citoyenneté. Le passage de l'expression « éducation civique » à l'« éducation à la citoyenneté » nous paraît donc témoigner d'un élargissement de l'objet mais aussi d'une exigence de transversalité, l'éducation à la citoyenneté n'étant pas cantonnée à une discipline mais les concernant potentiellement toutes. Selon Annie Feyfant¹⁹⁵, l'objectif de l'éducation à la citoyenneté est ainsi de

¹⁹⁴ Peretti (de) A., 1997, *Blé 91*, n°17, IA de l'Essone, p.1.

¹⁹⁵ Feyfant A., 2010, Dossier d'actualité *L'éducation à la citoyenneté*, E.N.S./ Institut Français d'Education, n° 57.

« **former** des citoyens, conscients de vivre « dans la cité » avec ses lois, son organisation politique, son histoire et ses diversités »,

tandis que le Conseil de l'Europe la définit de son côté¹⁹⁶ comme

« l'éducation, la **formation**, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit. »

Ces définitions confèrent à l'éducation à la citoyenneté un champ d'action très large, mettent en avant sa dimension « pratique », et nous invitent enfin à opérer une dernière distinction, en analysant le terme « formation » qui est cité dans les deux propositions. Y a-t-il une différence entre « éducation à la citoyenneté » et « formation du citoyen » ?

Le *Dictionnaire historique de la langue française* indique que le verbe « former » tire son origine du latin *formare*, « donner une forme », « façonner ». L'idée de création y est prégnante, et se retrouve dans l'acception moderne du terme « formation », qui, appliqué à l'espèce humaine, désigne « l'ensemble des processus qui aboutissent à l'état adulte ». Nous utiliserons quant à nous l'expression « formation du citoyen » pour insister sur la dimension ontologique du terme, qui apparaît dans la *Genèse*¹⁹⁷, et qui implique une action *profonde* sur le formé, une trans-formation. Comme le souligne Michel Fabre¹⁹⁸,

« Former évoque (...) une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l'être. C'est aussi une action globale qui porte à la fois sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être. (...) Enfin, former implique que l'instruction passe dans la vie, soit mise en pratique ». (Fabre, 1994, p. 22).

Notons que nous retrouvons dans les lignes reproduites ci-dessus certains des éléments mis en avant pour qualifier l'éducation (intégration des savoir-faire et des savoir-être, importance de la mise en pratique) : en fait, nous considérerons la formation dans une acception *englobante* vis-à-vis de l'instruction et de l'éducation, le terme de « formation » nous permettant de mettre l'accent sur les changements profonds qu'elle induit sur la personne des formés, avec une visée éthique et réflexive. Ceci explique que nous ayons choisi de parler non pas de « formation à la citoyenneté » mais de « formation *du* citoyen » dans le titre de notre recherche, qui constitue la formulation la plus large, mais qui sera souvent dans le corps de la thèse remplacée par l'expression « éducation à la citoyenneté », qui souligne davantage l'ancrage scolaire de notre projet.

¹⁹⁶ *Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme* (2010).

¹⁹⁷ V. 1150 : *Dieu a formé l'homme*, cité dans le *Dictionnaire Historique de la langue française*.

¹⁹⁸ Fabre M., 1994, *Penser la formation*, PUF.

Pour conclure, c'est de nouveau vers Fabre que nous nous tournons, car son analyse souligne les points de contact et les éléments de différenciation entre instruction/éducation/formation :

« **Former implique la transmission de connaissances, comme l'instruction, mais également de valeurs et de savoir-être comme l'éducation.** En outre, former concerne le rapport du savoir à la pratique, à la vie. Former est donc moins spécifique qu'instruire, ce qui le rapproche d'éduquer. Comme l'éducation, la formation se caractérise par un aspect global : il s'agit d'agir sur la personnalité entière. Mais **former est plus ontologique qu'instruire ou éduquer : dans la formation, c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme.** Au total, former semble se caractériser par une triple orientation : **1) transmettre des connaissances comme l'instruction ; 2) modeler la personnalité entière ; 3) intégrer le savoir à la pratique, à la vie.** » (*id.*, p. 23).

Ces précisions terminologiques réalisées, nous souhaitons à présent tracer les contours de ce que peut être une « éducation à la citoyenneté », en présentant les trois modèles mis en avant par Galichet, et en posant la question de l'acquisition de « compétences citoyennes ».

2.6.2. Les trois modèles de citoyenneté de François Galichet et leur « matrice didactique »¹⁹⁹ : à quelle citoyenneté former ? Quelle place réserver à l'esprit critique dans cette entreprise ?

Dans *L'éducation à la citoyenneté*²⁰⁰ et *L'école, lieu de la citoyenneté*²⁰¹, Galichet met en avant la difficulté qu'il y a à caractériser « la » citoyenneté, envisagée au singulier, celle-ci faisant l'objet de conceptions plurielles, que le philosophe regroupe en trois modèles : la citoyenneté comme « modèle identitaire », la citoyenneté comme « participation à la souveraineté », et enfin la citoyenneté comme « vigilance critique ».

Le *modèle identitaire* repose avant tout sur l'*affirmation d'un vouloir vivre ensemble*. Selon Galichet, il est lié à la logique républicaine issue de la révolution française et s'incarne dans un mythe fondateur, qui fait de la nation l'expression d'un projet politique commun, et affirme dans le même temps « le primat de sphère politique sur tout autre (religieuse, ethnique, culturelle) et de la délibération ou réflexion consciente sur les appartenances inconscientes. » (Galichet, 2005, p. 13). Ce premier modèle, s'il doit inspirer une éducation citoyenne, reposera sur une *matrice didactique de type mimétique*, puisqu'il s'agit de transmettre par l'éducation les valeurs, et les idéaux qui sont censés diriger l'action de la société adulte. Plusieurs moyens sont ainsi cités, allant de la présentation des « grandes figures du passé » à l'analyse des principes de la République et de ses textes fondateurs. Partant de ces éléments, nous voyons pour notre part dans cette

¹⁹⁹ L'expression est utilisée dans Galichet F., 2005, *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF éditeurs.

²⁰⁰ Galichet F., 1998, *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos.

²⁰¹ *ibid.*

première conception de la citoyenneté une tendance universaliste et homogénéisante à l'œuvre, qui se traduirait sur le plan scolaire par la mise en œuvre d'une *instruction* civique.

En ce qui concerne le deuxième modèle, il met l'accent sur la *participation des citoyens à l'exercice du pouvoir*, ce qui engendre sur le plan de l'éducation citoyenne une *action didactique de type analogique*, l'école étant envisagée

« comme une *préfiguration de l'ordre social*, comme une « *société en miniature* » qui permet de *mettre en œuvre des pratiques ou des dispositions qui pourront être ensuite, en vertu de cette analogie, transférées dans la société en vraie grandeur* (souligné par nous)». (Galichet, p. 16).

Nous sommes tentée d'associer cette deuxième voie à l'éducation civique/éducation à la citoyenneté, qui mettrait l'accent sur la dimension « pratique », sur l'importance de faire vivre une citoyenneté *en actes*.

La « *vigilance critique* » est le nom choisi par Galichet pour désigner le troisième modèle d'éducation à la citoyenneté, qui vise à permettre l'acquisition d'

« une attitude et (d')une démarche tendant à une *prise en charge active* des problèmes liés à la vie collective dans tous les domaines », et met en avant le souci de prendre en compte les intérêts de la collectivité particulière dont on fait partie (...), mais aussi *d'autres collectivités proches* (« les exclus ») ou *éloignées* (défense des « droits de l'homme » partout où ils sont menacés), voire *non encore existantes* (la défense de l'environnement comme préservation des droits des générations futures à un monde vivable et viable). » (*id.*, p. 18).

Qualifiée de *voie « réaliste »*, cette troisième orientation repose sur une conception de la loi qui n'est plus posée comme un absolu (d'où la question de la légitimité de la désobéissance civique), et une *valorisation de l'engagement*, à travers l'imagination et l'invention distillées dans l'action collective. Les défis à relever pour s'inscrire dans ce modèle d'éducation à la citoyenneté sont nombreux, notamment du fait de l'espace qui y est libéré pour l'expression de conflits, et qui peut effrayer les enseignant(e)s. Puisque Galichet parle de *vigilance critique*, il est temps de préciser ce que nous entendons par « esprit critique », car c'est une expression que nous avons déjà citée plusieurs fois, centrale en matière de citoyenneté, et à propos de laquelle le philosophe a rédigé une contribution, intitulée « Esprit critique et citoyenneté »²⁰² : après avoir rappelé la distinction qu'Hannah Arendt opère entre « la raison, l'urgence de penser et de comprendre, et l'intellect, qui désire et est capable de connaissances certaines et fiables », il souligne la fécondité de la faculté de penser et de critiquer envisagée dans un sens non

²⁰² Galichet F., 2000, « Esprit critique et citoyenneté », *Cahiers pédagogiques*, Dossier *Esprit critique*, *es-tu là ?*, n°386, pp. 61-63.

cognitif, ne visant aucune vérité, aucune certitude et permettant « l'expérience de la différence dans l'identité ». Plus précisément, le chercheur envisage trois formes de l'esprit critique : la première, à dominante *expressive*, vise à

« rappeler à autrui (s)on existence et (s)es droits contre toutes les tentations totalisantes voire totalitaires ; c'est défendre la pluralité et la diversité contre les dérives réductrices et simplificatrices ». (*id.*, p. 62).

Le second type d'esprit critique est à dominante *pragmatique* : la critique se veut ici « constructive », et « s'inscrit comme une contribution, une étape dans un processus de recherche commune » (*ibid.*), renvoyant à une *éthique de la discussion*.

La troisième forme, à dominante *philosophique*, fait référence aux valeurs et « universelles, inconditionnelles, catégoriques », l'objectif de la critique étant alors de « transformer autrui en profondeur » dans une relation non plus seulement discursive, comme dans le type précédent, mais *pédagogique*.

Dans sa conclusion, Galichet rappelle en se basant sur les origines étymologiques du verbe « critiquer » combien il s'agit avant de tout d'être capable de juger, d'évaluer, de mettre en œuvre une réflexion

« tendant à séparer, distinguer, discriminer, délimiter, tracer des frontières – c'est-à-dire, en fin de compte, *s'approprier le monde et l'organiser selon un système de significations qu'on a soi-même construit.* » (*ibid.*)

Rien d'étonnant à ce que l'éducation à l'esprit critique occupe dès lors une place de choix dans l'éducation à la citoyenneté, avec laquelle elle tend même à se confondre, « dans l'idée d'une prise de pouvoir toujours à recommencer » (*ibid.*), qui permettrait de

« transformer le hasard en nécessité, la coexistence en intérêt réciproque, l'abstention déférente en désir d'interpellation ». (Galichet, 2005, p. 24).

Notre entreprise d'exploration de ce que pourrait être une éducation à la citoyenneté implique la présentation d'un dernier élément : il s'agit de l'importance de *la maîtrise, chez les élèves, du temps et de l'espace*. Cette dimension, qui fera, au même titre que l'exercice de l'esprit critique, l'objet de développements dans la présentation de nos résultats d'analyse, fait référence à la capacité à se repérer et à se doter de cadres spatio-temporels de référence, mais aussi au dépassement de ces ancrages : c'est ici que l'hétérogénéité socio-culturelle d'une classe peut tenir un rôle essentiel, en permettant une mobilité faite de la rencontre de milieux pluriels, et que joue également l'instauration d'un rapport au temps permettant à l'élève de

« s'arracher à l'immédiateté de l'instant présent pour dominer le temps dans toutes ses dimensions, aussi bien vers le passé que vers l'avenir. » (Galichet, 2005, p. 28). »

Claire et Marc Héber-Suffrin²⁰³ ne disent pas autre chose lorsqu'ils soulignent l'importance pour un citoyen

d' « habiter sa cité, sa classe, son école, son réseau social, son pays, sa planète » au sens de « “ faire territoire ” avec d'autres, dans des systèmes ouverts », « en mobilisant, en circulant, en agissant, en créant, en cherchant des rencontres..., dans tous nos territoires géographiques, mais aussi dans tous les espaces sociaux et culturels, politiques et éducatifs ». (Héber-Suffrin, 1994, p. 19).

Les développements qui précèdent offrent donc quelques orientations possibles en matière d'éducation à la citoyenneté, dont nous souhaitons à présent approfondir l'examen en cherchant à les décliner sous forme de compétences.

2.6.3. Des « compétences citoyennes » ?

Dans sa présentation des modèles d'éducation à la citoyenneté, Galichet évoque à propos du type « participatif » la nécessaire maîtrise de quelques compétences utiles à l'exercice de la citoyenneté, parmi lesquelles « savoir s'exprimer/coopérer/négocier/arbitrer entre opinions contradictoires pour évoluer vers un consensus » (*id.*, p. 17) : autant de compétences en jeu dans les interactions, ce qui ne fait que renforcer notre intuition d'une étroite intimité entre l'acquisition de compétences orales et la formation du citoyen. De son côté, Audigier propose dans *Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, un classement de l'ensemble des compétences que l'éducation à la citoyenneté doit construire, celles-ci étant distribuées en trois pôles, cognitif, social et éthique.

Les compétences *cognitives* font notamment référence aux connaissances à acquérir sur les règles démocratiques, les institutions, le monde actuel, mais aussi à des compétences de type procédural, transférables, parmi lesquelles la capacité à argumenter et la capacité réflexive occupent une place centrale. L'expression « compétences *sociales* » désigne quant à elle des capacités d'action, reposant sur des connaissances, mais aussi des attitudes et des valeurs, et recouvrant la « capacité à vivre avec d'autres, à coopérer, à construire et à réaliser des projets communs, à prendre des responsabilités », à « résoudre les conflits », « à intervenir dans le débat public, à argumenter et à choisir en situation » (Audigier, 1999, p. 127). Nous pouvons d'ores et déjà noter à quel point ces compétences sont étroitement imbriquées, les catégories mises au jour par Audigier étant solidaires les unes des autres. La dernière famille de compétences, dites *éthiques*, prolonge ce constat, puisqu'elle touche une nouvelle fois au vivre ensemble, mais en intégrant à travers la problématique du choix

²⁰³ Héber-Suffrin C. et M., 1994, « L'apprentissage de la citoyenneté », Revue *Se former+*, Dossier *Apprendre et être citoyen*, Lyon, Association Voies Livres, n°46.

des valeurs des dimensions affectives et émotionnelles : centrées autour des valeurs de liberté, d'égalité et de solidarité, ces compétences « demandent l'acceptation positive des différences et de la diversité », qui irait au-delà d'une acceptation sous forme d'indifférence pour intégrer l'idée selon laquelle « chaque personne a besoin des autres pour se construire comme sujet humain » (*id.*, p. 126).

La référence à cette troisième catégorie de compétences impliquées dans l'éducation à la citoyenneté conduit logiquement vers l'exploration terminologique d'un dernier champ, que nous consacrerons à la différenciation éthique/morale et à la question des valeurs.

3. Ecole et Ethique : la question des valeurs et des fins en éducation

Les programmes officiels en vigueur en France prévoient un enseignement « civique » et « moral », en liant au passage ces deux dimensions sous un même intitulé. Cette « commande » institutionnelle, au double sens de devoir à accomplir et de besoin formulé au nom de la société, ouvre la voie à de nombreux questionnements. Pour notre part, nous souhaitons dans les lignes qui suivent interroger les implications de l'usage des concepts d'éthique et de morale à l'Ecole, et poser la question des valeurs en éducation, en explorant notamment les liens qui les unissent avec la citoyenneté démocratique.

3.1. Autour des concepts d'éthique et de morale

Cette première sous-partie vise à poser quelques jalons définitoires concernant les concepts d'« éthique » et de « morale », afin de préciser sur quoi repose leur différenciation, et justifier les choix terminologiques que nous opérons dans la présente recherche.

3.1.1. Etymologie et définition

Si une différenciation doit s'opérer entre « morale » et « éthique », ce n'est pas l'étymologie qui nous y aidera. En effet, les deux termes partagent une origine étymologique tout à fait similaire, grecque pour « éthique » de *ethos*, désignant les mœurs, latine pour « morale » de *mores*, désignant également les coutumes et habitudes, les mœurs.

Les définitions disponibles dans les dictionnaires de langue française indiquent également des traits sémantiques communs. Ainsi, le *TLFI* définit le substantif « éthique » comme étant la « science qui traite des principes régulateurs de l'action et de la conduite morale ». Cette entrée philosophique figure également dans la définition de la morale comme

« science qui a pour objet les règles de la conduite et les fins de l'action humaine ». L'adjectif « éthique » quant à lui « concerne la morale ». Les deux termes sont donc sémantiquement très proches. Tout au plus peut-on relever à ce stade que figure seulement dans la définition de la morale la référence à « des règles de conduite reconnues comme absolument et universellement valables. » Sur le plan des usages sociaux, il est intéressant de noter une évolution contrastée de ces deux termes depuis la fin des années soixante : le succès contemporain du mot « éthique », vérifiable dans les nouveaux mots et expressions qu'il a générés (bioéthique, éthique économique, éthique professionnelle, etc), contraste avec le discrédit attaché à la « morale » et à ses interdits, symbolisés dans les expressions « faire la morale ». Comme le souligne Pierre Verdier dans son article « Morale, éthique, déontologie et droit » paru dans *Les Cahiers de l'Actif* :

« Dans le langage actuel, la morale ayant pris un petit goût de vieux, on préfère parler d'éthique, mot qui fait plus moderne, même s'il date d'Aristote. On accepte mal qu'on nous fasse la morale ; on comprend mieux que l'on rappelle des exigences éthiques. »²⁰⁴

Ces usages sociaux divergents nous incitent à approfondir notre connaissance de ces concepts afin de mieux cerner, au-delà de leur proximité sémantique, leurs éventuelles nuances et complémentarités.

3.1.2. Eléments de différenciation

Les termes « éthique » et « morale » sont-ils synonymes ? La seule différence est-elle que l'usage de la langue française a longtemps fait prévaloir la racine latine et le terme de « morale » ? Comment expliquer le succès médiatique actuel du terme « éthique » et le discrédit qui pèse sur la « morale » ? Dans la mesure où les deux termes existent et cohabitent, il paraît souhaitable de se placer sur le terrain de prédilection de la réflexion en matière de morale et d'éthique, la philosophie. Ainsi, Louis Legrand²⁰⁵ situe clairement la différenciation entre ces deux termes sur le plan philosophique, puisqu'il souligne que

« la morale est l'ensemble des règles qui régissent les rapports entre les personnes. Elle fait partie d'une façon de vivre communément admise. Elle définit de manière habituelle et consensuelle ce qu'est le Bien et le Mal. »,

tandis que l'éthique

« apporte en ce domaine *la distance de la réflexion philosophique*. Elle *s'interroge* sur le Bien et le Mal, *met en question* les valeurs, en *cherche* le fondement possible dans un ordre extérieur et supérieur à la coutume ».

Voilà donc une première piste de différenciation : l'éthique serait philosophique en ce qu'elle se situerait du côté de la réflexion et du questionnement. Les lignes qui suivent ont

²⁰⁴ Verdier P., « Morale, éthique, déontologie et droit », *Les Cahiers de l'Actif*, n° 276/277, p. 17.

²⁰⁵ Legrand L., 1991, « Enseigner la morale aujourd'hui ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 97, p. 54.

pour fonction d'approfondir ces premiers éléments, en opérant un rapide survol historique, puis en présentant successivement la position de Paul Ricoeur et d'André Comte-Sponville sur le sujet, ce qui devrait nous permettre de tirer quelques conclusions relatives à nos propres choix terminologiques.

3.1.2.1. Approche philosophique : quelques jalons historiques

Dans un premier temps, posons quelques jalons historiques en matière de réflexion philosophique sur l'éthique. Le nombre de philosophes ayant réfléchi à cette question étant considérable, il nous fallu choisir - et par conséquent renoncer. Nous limiterons ainsi notre présentation au XX^{ème} siècle français, et en particulier aux travaux de Ricoeur. Au préalable, nous rappellerons brièvement en quoi sa pensée se distingue de celle de deux de ses prédécesseurs, Emile Durkheim et Henri Bergson²⁰⁶.

Dans *L'éducation morale*²⁰⁷, Durkheim a posé les bases d'une éthique érigée en science sociologique, indépendante de la religion, analysée depuis comme la seule voie conforme à la modernité. Les commandements moraux, que les élèves doivent intégrer pour devenir de « bons » citoyens, et qui permettent la vie en société, ne sont pas à découvrir : ils existent déjà et s'imposent à nous, ils sont « la société en nous ». La morale est donc laïque car elle est scientifique, les faits moraux étant « des phénomènes naturels qui relèvent de la seule raison »²⁰⁸.

Bergson insiste surtout sur l'opposition entre société close et société ouverte (*Les deux sources de la morale et de la religion*, 1932). La première, organisée autour d'une nation, se définit en se distinguant des autres nations. Selon Bergson, elle ne pourra donc jamais s'adresser à l'humanité tout entière. Il lui préfère la société ouverte, qui repose sur une autre morale et une autre religion, et qui est animée par l'amour du genre humain et le respect de « l'éminente dignité de la personne humaine »²⁰⁹.

« Aussi la morale ouverte ne peut-elle se passer de la religion, à savoir celle des grands mystiques qui ont lancé l'appel à l'amour de l'humanité et à la justice dans le monde. Donc, à côté de la pression sociale, il y a encore « l'élan d'amour » (*id.*, p. 98) que Bergson voit comme une manifestation de l'élan créateur de la vie en général qu'il avait décrit dans son oeuvre parue en 1907 : *L'évolution créatrice*. »²¹⁰.

²⁰⁶ Nous travaillerons à partir des conclusions établies par Peter Kemp dans Kemp P., « Le fondement de l'éthique vu à travers l'éthique du siècle de Ricoeur », *Revue de métaphysique et de morale*, 2006/2 n° 50, p. 173-184.

²⁰⁷ Durkheim E.

²⁰⁸ Durkheim E., cité par P. Kemp.

²⁰⁹ Bergson H., 1958, *Les deux sources de la morale et de la religion*, PUF, p. 28.

²¹⁰ Kemp P., *id.*, p. 177.

Cette présentation rapide des positions de deux philosophes, le premier au tout du début du vingtième siècle, le second après l'expérience traumatisante de la première guerre mondiale, nous a permis d'entrevoir quelques-uns des jalons importants en matière de réflexion philosophique sur l'éthique : les rapports entre éthique et religion, l'autonomie et la liberté du sujet, ses liens avec ses semblables, sur le plan familial, national et au-delà avec l'humanité tout entière.

3.1.2.2. La position de Paul Ricoeur

Voyons à présent en quoi la pensée de Ricoeur a fait date au XX^{ème} siècle et nourrit notre réflexion, notamment en ce qui concerne les relations entre l'éthique et la morale. Pour évoquer - à grands traits - les points forts de son raisonnement, nous nous appuyerons sur les textes suivants : les études 7, 8 et 9 de *Soi-même comme un autre* (1990), qu'il appelle sa « petite éthique » ; un essai extrait d'une conférence donnée au Centre Pompidou intitulée « De la morale à l'éthique et aux éthiques », parue dans l'ouvrage collectif *Un siècle de philosophie* en 2000, et qui constitue, selon la volonté du philosophe, « un peu plus qu'une clarification et un peu moins qu'une rétractation ». Lorsqu'il se propose de définir et de distinguer « éthique » et « morale », Ricoeur commence par insister sur la proximité étymologique et historique de ces deux termes :

« Qu'en est-il maintenant de la distinction proposée entre éthique et morale ? Rien dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi des termes ne l'impose. L'un vient du grec, l'autre du latin ; et les deux renvoient à l'idée intuitive de mœurs, avec la double connotation que nous allons tenter de décomposer, de ce qui est estimé bon et de ce qui s'impose comme obligatoire. »²¹¹.

La fin de cette citation laisse entrevoir une des pistes de différenciation retenue : certes, la distinction ne reposera pas sur l'étymologie et Ricoeur parle de définition par « convention » ; elle s'inscrit pourtant dans un double héritage philosophique, aristotélien pour ce qui relève de l'éthique, kantien pour ce qui touche à la morale.

« C'est donc par convention que je réserverai le terme d'éthique pour la visée d'une vie accomplie et celui de morale pour l'articulation de cette visée dans des normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte (on dira le moment venu ce qui lie ces deux traits l'un à l'autre). On reconnaîtra aisément dans la distinction entre visée et norme l'opposition entre deux héritages, un héritage aristotélien, où l'éthique est caractérisée par sa perspective téléologique, et un héritage kantien, où la morale est définie par le caractère d'obligation de la norme, donc par un point de vue déontologique. »²¹².

²¹¹ Ricoeur P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Seuil, p. 200.

²¹² *id.*, p. 201.

Voyons à présent en quoi son essai paru en 2000 prolonge la réflexion engagée. Tout en rappelant la difficulté de l'entreprise et l'absence de consensus sur le rapport (hiérarchique ou non) qu'entretiennent ces deux termes, Ricoeur propose de faire de la « morale » le noyau dur, celui par rapport auquel sera définie l'éthique. La morale revêt deux dimensions : elle désigne d'abord « la région des normes », le permis et le défendu. C'est cette dimension que Ricoeur adosse au formalisme kantien et à l'impératif catégorique, formulé en ces termes : « Agis uniquement d'après la maxime qui fait que tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle ». La morale fait également référence au « sentiment d'obligation en tant que face subjective du rapport d'un sujet à des normes » : la norme existe face à un sujet capable d'assumer la responsabilité de ses actes et de se poser comme agent. Ce faisant, Ricoeur fait du système moral un système autoréférentiel, clos, puisqu'il « ne présuppose rien de plus qu'un sujet capable de se poser en posant la norme qui le pose comme sujet ».

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, l'éthique se définit par rapport à la morale envisagée comme terme de référence. Elle comprendrait elle-même deux axes : le premier ferait référence à l'amont des normes (Ricoeur l'appelle « éthique antérieure ») et le deuxième à l'aval des normes (c'est l'« éthique postérieure »). C'est ainsi que Ricoeur justifie les emplois diversifiés du terme « éthique », faisant tantôt référence à une réflexion sur les normes, une « métam morale », et à d'autres occasions décliné en « éthiques régionales », lorsqu'il est accompagné de compléments (éthique médicale, éthique juridique, etc).

Avant de détailler ce qu'il entend par « éthique antérieure », Ricoeur prend soin de justifier le recours à cette catégorie : dans la mesure où l'ordre moral est autoréférentiel, pourquoi convoquer une éthique dont le champ d'application serait l'amont des normes ? La réponse se situe dans la prise en compte du sentiment subjectif d'obligation du sujet face aux normes, de la motivation du sujet à effectuer son devoir - autrement dit, dans la considération du rôle essentiel que jouent les *sentiments moraux*, qui font suture « entre le royaume des normes et de l'obligation morale, d'un côté, et celui du désir de l'autre ». Les éthiques postérieures font quant à elle référence à ce que Ricoeur nommait dans *Soi-même comme un autre* la sagesse pratique, et qu'il désigne dans le présent essai sous le vocable d'éthiques « appliquées ». L'auteur fait une nouvelle fois référence aux travaux de Kant et plus particulièrement aux variantes de l'impératif catégorique, qui ont trois sphères d'action : soi, autrui, la cité, auxquelles correspondent les impératifs de maintien de soi, de sollicitude pour autrui et de participation citoyenne à la souveraineté :

« À leur tour ces formules encore générales qui distribuent l'impératif dans une pluralité de sphères (...) ne deviennent des maximes concrètes d'action que reprises, retravaillées, réarticulées dans des éthiques régionales, spéciales, telles que éthique médicale, éthique judiciaire, éthique des affaires, et ainsi de suite dans une énumération ouverte. ».

C'est la vertu intellectuelle de *phronesis* chez Aristote, prudence chez les Latins, qui devrait permettre de forger ces maximes concrètes dans les circonstances difficiles de l'action.

Nous citons ici la conclusion de l'essai de Ricoeur, qui met en lumière le rapport de complémentarité qu'entretiennent morale et éthique dans la réflexion du philosophe :

« En conclusion, on peut tenir pour équivalentes les deux formulations suivantes: d'un côté *on peut tenir la moralité pour le plan de référence par rapport auquel se définissent de part et d'autre une éthique fondamentale qui lui serait antérieure et des éthiques appliquées qui lui seraient postérieures*. D'un autre côté, *on peut dire que la morale, dans son déploiement de normes privées, juridiques, politiques, constitue la structure de transition qui guide le transfert de l'éthique fondamentale en direction des éthiques appliquées qui lui donnent visibilité et lisibilité au plan de la praxis*. L'éthique médicale et l'éthique judiciaire sont à cet égard exemplaires, dans la mesure où la souffrance et le conflit constituent deux situations typiques qui mettent sur la praxis le sceau du tragique. »

Nous compléterons cette première approche des spécificités éthique/morale et de leur articulation par les travaux d'André Comte-Sponville, en particulier la conférence « Ethique, morale et politique » publiée en 1994 dans *Les Cahiers du GREP*²¹³.

3.1.2.3. Les travaux d'André Comte-Sponville

Dans l'introduction de la conférence précitée, Comte-Sponville rappelle les évolutions importantes survenues depuis les bouleversements de 68 qui avaient chassé la morale au profit de la politique, et le philosophe souligne à quel point cette tendance s'est aujourd'hui inversée, au point que c'est la morale qui tient lieu de politique. Ce règne de la morale et de l'éthique, qualifié de « sujet à la mode », mérite une clarification terminologique afin de tenter de déterminer les critères conceptuels permettant de distinguer ces deux termes. Cette entreprise de clarification repose sur les travaux de Gilles Deleuze et Marcel Conche au tournant des années 70-80. L'éthique et la morale partagent le fait d'être des discours normatifs, des jugements de valeur qui visent à guider nos actions. Mais elles se distinguent par le statut qu'elles octroient à ces valeurs. Comte Sponville bâtit cette distinction sur quatre dimensions :

- la morale pose *le Bien et le Mal comme valeurs absolues voire transcendantes*, alors que l'éthique s'articule aux *valeurs de bon et de mauvais, considérées comme relatives et*

²¹³ Comte-Sponville A., 1994, « Ethique, Morale et Politique » , *Les Cahiers du Grep Midi-Pyrénées*, n° 9/10, pp.214-215.

immanentes. La célèbre citation de Nietzsche prend alors tout son sens : « Par delà le Bien et le Mal, cela du moins ne veut pas dire par delà le bon et le mauvais »²¹⁴. Ainsi, Nietzsche rejette la morale (le bien et le mal), mais pas l'éthique (le bon et le mauvais). Selon Comte Sponville, Nietzsche se prononce donc pour une éthique immoraliste ;

- la deuxième différence découle de la première : les *valeurs morales* étant absolues, elles *s'imposent à tous et prétendent à l'universalité* ; les *valeurs éthiques au contraire sont toujours relatives* (à un individu, à un groupe d'individus). Il y aurait donc « la » morale, une et universelle, et « des » éthiques, plurielles et particulières.

- les *valeurs absolues de la morale appellent des commandements*, ce que Kant appelle des « impératifs catégoriques ». Les *valeurs relatives de l'éthique correspondent davantage à des conseils*, à des impératifs hypothétiques. Selon la formule de Comte Sponville, « la morale commande » et « l' » éthique recommande ».

- la dernière différence touche aux fins : tandis que *la morale vise la vertu et culmine dans la sainteté* (le terme étant pris ici non pas au sens religieux mais au sens où l'entend Kant, comme la capacité à agir toujours conformément à son « devoir »), *l'éthique vise le bonheur et culmine dans la sagesse*.

Le conférencier aboutit ainsi à deux définitions :

J'appellerai **morale** le discours normatif et impératif qui résulte de l'opposition du Bien et du Mal considérés comme valeurs universelles et absolues. C'est l'ensemble de nos devoirs. La morale répond à la question « Que dois-je faire ? ». Elle se veut une et universelle. Elle tend vers la vertu et culmine dans la sainteté.

J'appellerai **éthique** tout discours normatif mais non impératif (sans autre impératif qu'hypothétique, donc sans impératif au sens usuel du terme) qui résulte de l'opposition du bon et du mauvais considérés comme valeurs relatives. C'est l'ensemble réfléchi de nos désirs. Une éthique répond à la question « Comment vivre ? » Elle est toujours particulière à un individu ou à un groupe. C'est un art de vivre. Elle tend le plus souvent vers le bonheur et culmine dans la sagesse.

Ces deux approches de l'éthique et de la morale, personnelles et contestables, montrent que malgré leur origine étymologique similaire et leur proximité sémantique, ces deux termes renvoient à des contenus différents : il est à présent temps de présenter le positionnement que nous retiendrons dans le cadre de la présente recherche.

3.1.3. Implications dans le cadre de notre recherche

Nous justifierons d'abord notre choix de privilégier le terme « éthique » vis-à-vis de celui de « morale » dans notre recherche, puis nous définirons ce que nous entendons par

²¹⁴ Nietzsche F., *La Généalogie de la Morale*, 1887 - cité par G. Deleuze dans *Spinoza – Philosophie pratique* paru aux Editions de Minuit en 1981.

« éthique interactionnelle », puisque cela constituera l'un des axes retenus pour mener l'analyse.

3.1.3.1. Le choix de l'éthique

Dans sa contribution intitulée « Enseigner la morale aujourd'hui ? », Legrand pose l'hypothèse suivante : il attribue le succès contemporain du terme « éthique » au fait que « nul n'est aujourd'hui assuré des valeurs à vivre et à affirmer comme régulateurs de la vie quotidienne », constat qu'il relie à « la généralisation de l'individualisme avec la recherche du profit personnel érigé en moteur du progrès matériel et social », « la rentabilité dev(enant) la pierre de touche de dispositions légales » au détriment de la justice sociale et « la Morale étant mise en cause comme mystification au profit des dominants. » (Legrand, 1991, p. 54).

Il conclut son analyse en ces termes :

« L'interrogation sur les valeurs est omniprésente et c'est probablement pourquoi l'« Ethique » est descendue du ciel des philosophes pour envahir notre horizon quotidien. ».

Sans négliger l'importance de ces facteurs contextuels, notre choix de mettre l'accent sur l'éthique dans nos analyses relève également de la nature de nos questions de recherche : en effet, la construction de compétences citoyennes, dont l'examen constitue le cœur de notre propos, exige le développement de compétences *réflexives* chez les élèves, amenés à (se) questionner, à débattre, à douter, à rechercher, à remettre en cause...autant d'opérations qui relèvent davantage d'une posture *éthique* que *morale*, au regard des éléments de définition que nous avons posés précédemment. En effet, comme le souligne Delamotte-Legrand,

« (...) le principe éthique ne relève pas ce qui s'impose comme obligatoire au nom d'une normalité valable, quels que soient les contextes. Il ne s'agit plus simplement d'une confrontation à une règle extérieure et imposée – comme c'est le cas dans le schéma classique de la morale, qui ignore les singularités et les contextes – mais **d'un débat au sein duquel les personnes, et les réalités qui sont les leurs, sont prises en compte.** (...) Cette orientation réhabilite ainsi **la personne comme capable de questionnement et d'échange, pour peu qu'on lui en donne les moyens.** » (Delamotte-Legrand, 1997, p. 68).

Enfin, parallèlement à l'exigence de réflexion et d'argumentation que la voie éthique autorise, ce choix tient à notre propre engagement citoyen, qui consiste à envisager la pluralité des valeurs comme une richesse, l'enjeu de la formation éthique résidant

« dans la **mise en question** de la diversité de ces valeurs et dans le parti de la **communication** en vue d'un accord possible, ou à défaut, d'une **compréhension et d'un respect de la diversité.** » (Legrand, 1991, p. 62).

3.1.3.2. Ethique et pratiques langagières : éléments de définition de l'éthique *interactionnelle*

En conclusion d'un entretien qu'il accorde à Delamotte-Legrand²¹⁵ et dans lequel il entend braquer le projecteur sur la composante *éthique* des pratiques langagières, Bernard Gardin affirme que

« les pratiques langagières sont des **composantes essentielles dans la construction de la personnalité dans les rapports de soi à soi et de soi à autrui**. Elles ont une **dimension éthique au sens large** du terme dont l'exploration ne saurait être plus longtemps ignorée si l'on veut éviter que ses autres dimensions (cognitive, communicationnelles) deviennent les seules à être prises en compte. » (Gardin *in* Delamotte-Legrand et Caitucoli (ss la dir.), 2008, p. 37).

Sur le plan des « rapports de soi à soi », le chercheur souligne que les pratiques langagières sont à la fois le lieu et le moyen de la constitution d'un *sujet* capable de *problématiser* une part du langage et de la constituer en substance sur laquelle il peut agir, « avoir un comportement linguistique autre qu'instinctif ou contraint de l'extérieur » (*id.*, p. 31), et adopter ainsi une posture réflexive dans son usage du langage. On voit bien en quoi ces analyses ont partie liée avec la problématique du rapport à la norme et à la variation, et possèdent des implications en contexte d'enseignement : les pratiques consistant à réifier la langue, « mettant l'apprenant en situation d'avoir à la respecter comme une pure extériorité, plaçant les règles de la langue au même niveau que les règles de la physique » (*id.*, p. 32), n'étant pas les mieux à mêmes de favoriser la constitution des élèves en sujets moraux de leurs pratiques langagières. Les rapports de « soi à autrui », ou plus exactement les rapports à l'altérité langagière, favorisent également la construction du sujet et sont au cœur de la réflexion de B. Gardin, qui évoque notamment les stratégies adoptées vis-à-vis du discours d'autrui, mais aussi, et cela nous intéresse au premier chef, ce qui se joue dans les interactions verbales : il nous invite à être particulièrement attentifs à « la construction de l'altérité et de la similitude dans les comportements des interactants », et aux « modèles sous-jacents du dialogue qu'ils manifestent », en distinguant à la suite d'Habermas les modèles *dialogiques*,

« dans lesquels l'autre n'est qu'un **moyen** pour parvenir à ses fins ou un **allié**, dans la construction et la préservation mutuelle des faces sociales»,

et l'agir *communicationnel*,

« où l'autre est un **véritable partenaire** dans une construction mutuelle des personnes, des formes et des significations (souligné par nous)». (*id.*, p. 34).

²¹⁵ Gardin B., 1999, « Les morales langagières », *Le français dans le monde*, numéro spécial Ethique, communication et éducation, p. 58-67, repris *in* R. Delamotte-Legrand, C. Caitucoli, (ss la dir.), 2008, *Morales langagières. Autour de propositions de recherche de B. Gardin*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, p. 27-37.

C'est en nous inscrivant dans le prolongement de ces réflexions que nous souhaitons consacrer une part de nos analyses à l'étude des « éthiques *interactionnelles* » de notre corpus, construites dans et par les interactions verbales. En nous arrimant plus largement aux éléments de définition de l'éthique posés en amont, nous faisons d'abord référence à travers cette expression aux deux dimensions de l'éthique mises en évidence par Ricoeur lorsqu'il évoque des « éthiques régionales », appliquées à des domaines particuliers - ici, l'interaction - mais aussi une forme de « métamorale » destinée à engager une réflexion sur les normes elles-mêmes (Ricoeur, 1990). Nous rejoignons également les conclusions de Comte Sponville, lorsqu'il souligne qu'à la différence de la morale, transcendante et universelle, reposant sur la distinction entre le Bien et le Mal, l'éthique se caractérise par sa référence à des valeurs plurielles puisqu'articulées à la distinction entre le bon et le mauvais. En indiquant que l'éthique, « ensemble réfléchi de nos désirs », correspond à la question du « Comment vivre ? », le philosophe ouvre en effet la voie à un questionnement appliqué à notre objet de recherche : en quoi les interactions menées en classe sont-elles le lieu de construction et de mise en œuvre d'une éthique ? Ce faisant, nous touchons à la question des valeurs en contexte d'enseignement, et aux enjeux d'une éducation aux valeurs, à laquelle nous consacrons le développement qui suit.

3.2. *La question des valeurs en éducation*

Notre premier objectif sera de définir le concept de « valeur » en général, et de valeur morale en particulier. Nous verrons ensuite quels sont les enjeux d'un questionnement sur l'éducation aux valeurs à l'école, puis nous chercherons à croiser les perspectives citoyenne et éthique, en posant la question de l'existence de « valeurs démocratiques ».

3.2.1. Valeurs morales : éléments de définition

Le détour par les dictionnaires nous permet de poser quelques bases définitoires. Pour sa part, le *Dictionnaire historique de la langue française* nous apprend que le terme s'emploie à partir du XIII^{ème} siècle en parlant « du caractère mesurable d'une chose, d'un bien en tant qu'il est susceptible d'être échangé », et que ce n'est qu'au XIX^{ème} siècle que le mot, en contexte abstrait, désigne « ce que *le jugement personnel* estime vrai, beau, bien, s'accordant plus ou moins avec *le jugement de l'époque* ». Les acceptions retenues par le *TLFI* font écho à ces premiers éléments, à la fois en ce qui concerne l'ancrage économique du terme, reflété par de nombreuses expressions (*valeur d'usage*, *valeur ajoutée*, *valeur marchande*) et attesté en premier (« caractère mesurable prêté à un objet en fonction de sa

capacité à être échangé ou vendu »), et la définition correspondant à notre objet de réflexion : « caractère, qualité de ce qui est désiré, estimé parce que donné et jugé comme *objectivement désirable ou estimable* », et par métonymie à la « chose ayant ce caractère : ce qui est beau, bien, vrai, juste. » Concernant cette dernière acception, les éléments de définition avancés par le Larousse apportent quelques compléments : en effet, la valeur y est présentée comme « ce qui est posé comme vrai, beau, bien, *d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société* », et il est également précisé que les valeurs sont données comme un « idéal à atteindre », « quelque chose à défendre ».

De ce rapide survol, nous retiendrons d'abord que le terme « valeur » peut prendre deux sens, qui oscillent entre utilité et valeur « marchande » d'un côté, idéal et valeur « morale/éthique/esthétique/intellectuelle » de l'autre. La définition proposée par Jean-Pierre Obin²¹⁶ met en lumière ce double ancrage sémantique, en faisant de la valeur

« une référence qui permet de marquer le **prix** ou le **caractère de perfection** que l'on attribue à une chose ou à un être » (souligné par nous).

Le deuxième élément à noter concerne l'inscription au cœur des définitions d'une tension entre l'individuel (*jugement personnel*) et le collectif (*jugement de l'époque, critères d'une société*), que nous retrouverons lorsque nous examinerons la question de l'universalité de certaines valeurs. Selon Caroline Masseron²¹⁷, qui définit les valeurs comme

« une collection d'évidences perceptives et axiologiques « mentalisées » (qui) déterminent nos expériences axiologiques quotidiennes » (Masseron, 2003, p. 4),

celles-ci s'appréhendent au-delà de l'individu singulier, du point de vue de « la communauté de pensée, de l'opinion, et sont forgées par la *doxa*. » C'est également sur cette dimension sociale, collective, qu'insiste Obin lorsqu'il souligne que la valeur

« fournit les critères d'un jugement, les normes de nos comportements et de nos réflexions, ce qui permet ainsi bien souvent, dans une **adhésion commune**, de constituer, de maintenir ou de resserrer le lien social. » (Obin, 1994, p. 12).

Notons que la tension individuel/collectif se retrouve de notre point de vue en filigrane dans la distinction opérée entre valeurs *concrètes* et valeurs *abstraites*. En effet, selon Olivier Reboul²¹⁸, les valeurs concrètes

« sont **singulières** : la France, et non la patrie en général ; ma famille, et non le sentiment familial. Linguistiquement, elle s'exprime surtout par des noms propres » (Reboul, 1992, p. 33), (souligné par nous).

²¹⁶Obin J.-P., 1994, « Enseigner les valeurs ? », *Se Former +. Pratiques et apprentissages de l'éducation*, Association Voies Livres, Lyon, s39.

²¹⁷ Masseron C., 2003, « Textes et valeurs : une problématique didactique en émergence », *Pratiques*, n° 117/118.

²¹⁸ Reboul O., 1992, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, P.U.F.

tandis que les secondes

« sont **générales**, voire **universelles** : la justice, les droits de l'homme ; elles s'expriment par des adjectifs, ou par des noms communs qu'on peut remplacer par des adjectifs : la justice par le juste, etc » (id.), (souligné par nous).

Sur le plan de l'enseignement scolaire, c'est avant tout les valeurs abstraites qui retiendront notre attention, notamment parce que les valeurs morales et éthiques, qui nous préoccupent au premier chef, se rangent dans cette catégorie. Valeurs abstraites, placées sous la bannière de l'idéal à atteindre, ayant un caractère de généralité : quelles sont les spécificités des valeurs morales ? Reboul choisit de mettre l'accent sur « le sacrifice des intérêts, personnels ou collectifs, un sacrifice volontaire et fondé en raison » (*id.*, p. 58), qui n'est pas lié à l'espoir d'une récompense. L'honnêteté implique en effet la capacité à renoncer à un gain illicite, tout comme la générosité implique d'être capable de renoncer à un gain licite. Ainsi entendue, la valeur morale s'oppose ainsi à l'égoïsme, c'est-à-dire à l'intérêt érigé en principe suprême.

Enfin, la distinction plus fine entre valeurs morales et valeurs éthiques ne pose pas de difficultés particulières dans la mesure où les deux domaines ont été définis précédemment, comme en atteste la proposition de Obin, qui les envisage comme permettant respectivement de

« fonder ou de respecter une morale (la recherche du bien, l'accomplissement du devoir) (ou) une éthique (la recherche de ce qui est bon, ou encore la préoccupation du bonheur) » (Obin, 1994, p. 12).

Nous avons envisagé les éléments permettant de définir les valeurs, et plus précisément les valeurs morales/éthiques. Parvenue à l'issue de ce premier examen, nous remarquons que les valeurs, quelles qu'elles soient, partagent un trait commun : elles sont hiérarchisées, et peuvent entrer en conflit les unes avec les autres. Reboul indique que

« la relativité des valeurs tient d'abord à leur diversité, du fait qu'elles sont irréductiblement plurielles et parfois, semble-t-il donc, incompatibles entre elles. ».

En reliant la valeur au sacrifice qu'elle légitime, il montre également la relativité des valeurs d'un individu ou d'un groupe à l'autre :

« Un homme est-il disposé à sacrifier la même chose qu'un autre homme, une culture la même chose qu'une autre culture, et pour la même valeur ? » (Reboul, 1992, p. 45).

Nous souhaitons envisager à présent ces tensions qui traversent la problématique des valeurs, car si une éducation aux valeurs est légitime, ces tensions se répercutent nécessairement sur le terrain scolaire.

3.2.2. Une éducation aux valeurs ? Tensions et enjeux

Lorsqu'il évoque dans un numéro de *La lettre de la D.F.L.M.* intitulé « Quels savoirs pour quelles valeurs ? »²¹⁹ le retour en force du questionnement des valeurs à l'école, Dolz pointe des éléments contextuels qui font écho aux analyses conduites dans la partie que nous avons consacrée à la contextualisation de notre recherche : ces facteurs sont en effet liés à ce que nous avons qualifié de contexte de crise, et plus particulièrement la crise axiologique, dont le chercheur souligne les impacts sur l'école. Dolz évoque en effet « l'éclatement de certaines valeurs et (le) transfert, de la famille à l'école, de la responsabilité de leur inculcation » (Dolz, 1998, p. 24). L'école se voit donc chargée de lier instruction et socialisation, dans un contexte d'hétérogénéité culturelle des apprenants, qui pose l'épineuse question de « l'organis(ation) d'une culture commune tout en évitant les dangers de l'ethnocentrisme » (*ibid.*). Obin rejoint le constat d'une responsabilité à la fois accrue et complexifiée de l'école vis-à-vis de l'éducation aux valeurs, dans le contexte de crise qui caractérise la société française contemporaine. Après avoir souligné l'ampleur des mutations économiques, politiques, sociales, culturelles survenues dans la période contemporaine, il écrit :

« on peut se demander si les valeurs ne représenteraient pas ce **pôle de références communes**, ce roc stable de certitudes consensuelles solidement ancré au milieu du flot torrentueux des apparences et des idées reçues, **afin de pouvoir encore parler, penser, agir, et vivre ensemble. L'éducation ne serait-elle pas alors concernée au premier chef**, puisqu'elle est à la fois **le processus par lequel se transmettent ces habitudes**, ces relations aux autres et au monde, (...) et aussi **celui qui forme à la pratique de la raison**, à la recherche de la vérité, à l'exercice de la liberté (...) ? » (Obin, 1994, p.2).

L'enjeu de l'éducation aux valeurs est également souligné par Perrenoud : mettant en relief la valeur de solidarité, il souligne le rôle que l'école peut jouer dans son développement, à partir de pratiques la mettant en œuvre (entre élèves, entre enseignant(e)s, entre enseignant(e)s et parents, etc), et en la liant à des références culturelles (historiques, géographiques, littéraires, etc) qui lui donnent du sens. Il s'agit, par l'expérience et le raisonnement, par la sensibilisation à la diversité, aux inégalités, aux interdépendances, de fonder la valeur de solidarité pour qu'elle « fasse contrepoids à la tentation de ne penser qu'à soi ou à son *intergroup* » (Perrenoud, 2003, p. 95), sacrifice d'intérêt qui fonde selon O. Rebol la définition des valeurs morales. Comme le souligne Delamotte-Legrand,

« penser l'éducation en termes de crise des valeurs, c'est finalement une façon comme une autre de reconnaître son extrême importance » (Delamotte-Legrand, 1997, p. 65).

²¹⁹ Dolz J., 1998, « Un regard en contrechamp », *La lettre de la D.F.L.M.*, n° 23.

Si la nécessité d'une implication de l'école dans l'appropriation de valeurs morales semble faire consensus, la tâche est rendue complexe par le pluralisme des valeurs, mais aussi par le conflit entre les valeurs de la République, qui mettent en avant la solidarité et la coopération, et la logique économique et financière mondialisée qui a envahi la société, centrée sur la recherche de profit financier, voire « le besoin d'affaiblir autrui pour se sentir « bien » », selon l'expression utilisée par Daniel Favre²²⁰ dans sa contribution au colloque « Eduquer aux valeurs : un défi majeur pour la formation des êtres humains » qui s'est tenu à Marrakech en juin 2008.

A propos du premier axe de tension « universalité/pluralisme », Meirieu²²¹ va jusqu'à relayer l'interrogation suivante :

« est-ce que le pluralisme des valeurs ne ruine pas la possibilité même d'éduquer dans la mesure où les éducateurs ne savent plus à quelles valeurs éduquer les jeunes qui leur sont précisément confiés ? » (Meirieu, 1996, p. 3).

Il souligne combien l'équilibre à trouver entre droit à la différence et droit à la ressemblance est à la fois fondamental et délicat, puisque « si je ne te ressemble en rien, je ne peux pas te parler, si je te ressemble en tout, je n'ai rien à te dire ». (*id.*, p. 5).

Le second axe de tension « valeurs de la globalisation économique/ valeurs de l'école républicaine » fait de l'école un lieu de conflits de valeurs. Ainsi, dans un article intitulé « L'école et les valeurs démocratiques », Véronique Truchot²²² dresse le constat suivant :

« L'économie de marché et la compétition sont devenues les maîtres mots. Comment, dès lors, s'étonner que l'école soit devenue une machine à produire de la main d'œuvre compétitive et que l'élève soit devenu l'otage de cette logique ? Prise entre l'idéologie dominante et les valeurs démocratiques, l'école semble pour l'heure nager entre deux eaux. Cette position ambivalente est génératrice de tensions et de perte de repères. » (Truchot, 1996, p. 4).

C'est par la question des valeurs démocratiques/valeurs républicaines que nous terminerons cette exploration conceptuelle, car elle se situe à l'intersection de l'éthique et de la citoyenneté.

²²⁰ Favre D., 2008, « Antagonisme entre valeurs de l'école et valeurs de la globalisation économique, comment le dépasser ? », 15ème congrès AMSE AMCE WAER, Colloque n°5 *Education aux valeurs: un défi majeur pour la formation des êtres humains*, Marrakech, p. 89.

²²¹ Meirieu P., 1996, « L'éducation aux droits de l'homme : quelques jalons, valeurs et pistes d'action », transcription de l'exposé oral réalisé à l'occasion de la session internationale de formation annuelle du CIFEDHOP.

²²² Truchot V., 1996, « L'école et les valeurs démocratiques », Collection *Thématique*, Dossier *Valeurs démocratiques et finalités démocratiques*, n°4, CIFEDHOP.

3.2.3. Valeurs et citoyenneté

Dans un article intitulé « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France : des orientations aux réalisations »²²³ paru en 1997, les auteurs – Marie Mc Andrew, Caroline Tessier et Guy Bourgeault – notent :

« en ce qui concerne la France, aucune étude recensée ne fait état explicitement des valeurs qui devraient être transmises à travers les différents programmes scolaires. Néanmoins, à la lecture de divers articles touchant à l'éducation à la citoyenneté dans ce pays, il est possible d'induire que les valeurs de solidarité, de tolérance, de respect de soi, des autres et de l'environnement, de justice, de liberté et de laïcité – imprègnent les différentes matières scolaires » (Mc Andrew, Tessier, Bourgeault, 1997, p. 64).

Au-delà de la réaffirmation de liens entre l'éducation aux valeurs et l'éducation à la citoyenneté, c'est le contenu assigné aux « valeurs qui devraient être transmises » qui attire notre attention : on pourrait dresser une sorte de liste des valeurs centrales en matière d'éducation à la citoyenneté, que l'Ecole républicaine « devrait » transmettre en priorité. Depuis 1997, les textes officiels s'y sont attelés et on peut lire sur la page du site *Eduscol* dédiée aux valeurs républicaines à l'Ecole²²⁴, que

« L'École transmet les valeurs de la République : **liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations.** ».

Une liste est donc proposée, et le texte précise qu'il appartient

« à l'ensemble des adultes qui interviennent auprès des élèves dans l'exercice de leurs fonctions de faire **partager ces valeurs.** ».

S'interrogeant sur les caractéristiques des valeurs inscrites au cœur de la démocratie, Obin commence par rappeler qu'elles sont marquées du sceau du « paradoxe démocratique », qu'il présente en ces termes :

« L'homme dont la démocratie a besoin n'est pas un individu indifférencié arraché à toute tradition, c'est un homme engendré par une société particulière, disposant d'un héritage culturel qui le dépasse, le constitue et le nourrit, mais par rapport auquel il possède néanmoins une faculté de retrait et de différenciation. » (Obin, 1994, p. 16).

Ce paradoxe n'est pas sans rappeler les tensions que connaît l'acte éducatif lui-même, puisqu'il se déploie dans une relation asymétrique et inégalitaire tout en visant à

« apprendre à juger par soi-même, à rechercher la vérité, à critiquer, à faire évoluer et changer les règles, à modifier les traditions. » (*ibid.*).

Du côté des valeurs démocratiques, les tensions s'exercent entre un pôle « objectif », qui s'organise autour de l'autorité que leur confère la tradition, et un pôle « subjectif », qui met

²²³ Mc Andrew M., Tessier C., Bourgeault G., 1997, « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France : des orientations aux réalisations », *Revue Française de pédagogie*, n°121, pp. 57-77.

²²⁴ <http://eduscol.education.fr/cid46702/valeurs-republicaines.html> (consulté le 31 mai 2013).

l'accent sur le libre-arbitre de chacun et l'adhésion individuelle à ces valeurs, condition de leur effectivité. D'autre part, les valeurs démocratiques s'actualisent différemment dans l'espace et selon les époques, et peuvent par conséquent faire l'objet de contradictions et de conflits, c'est même ce qui caractérise leur dimension démocratique en contexte pluraliste : lorsque Obin évoque la trilogie de l'axiologie démocratique, à travers la liberté, l'égalité, la fraternité, il souligne que les choix effectués ne portent pas en réalité sur ces valeurs elles-mêmes, mais justement sur leurs actualisations, et conclut sur la construction d'un équilibre difficile à trouver entre référence à des valeurs partagées et expression de choix individuels :

« C'est pourquoi l'action d'éduquer en démocratie comporte à la fois la transmission des valeurs et de la tradition, et aussi la formation du jugement et de l'exercice de la liberté que nécessite la pluralité des choix. » (*id.*, p. 19).

Dans ce contexte, la posture éthique telle que nous l'avons définie plus haut paraît une nouvelle fois la mieux à même de poursuivre ces objectifs et de réguler les tensions qui figurent au cœur de l'éducation à la citoyenneté, dans une dynamique qui fait la part belle aux échanges verbaux. En effet, comme le précise Delamotte-Legrand,

« De manière inévitable, le questionnement éthique rencontre la problématique de la communication dans l'action et par là même celle du rapport à soi et celle du rapport à l'autre. Autrement dit, les caractéristiques et les conditions du dialogue sont au cœur du questionnement éthique (...) ». (Delamotte-Legrand, 1997, p. 70).

En ce qui concerne plus particulièrement les valeurs éthiques, la chercheuse rappelle que

« partager des valeurs, partager des idées, c'est aussi partager des mots, des manières de dire. C'est dialoguer, proposer, convaincre, se laisser convaincre. » (*id.*, p. 71).

Ces dernières réflexions ouvrent la voie à un second chapitre théorique, consacré à l'interaction verbale, que nous considérons comme le point de contact entre les trois concepts qui balisent notre recherche, à savoir l'oral, la citoyenneté et l'éthique. Nous analyserons dans un premier temps les caractéristiques de l'interaction verbale, notamment lorsqu'elle se déroule en contexte didactique, puis nous préciserons notre positionnement par rapport aux grandes orientations de la recherche en la matière. La dernière sous-partie sera consacrée à l'étude des intersections entre interactions verbales et citoyenneté, à la lumière de la pluralité et de l'altérité.

Chapitre 2 - L'interaction verbale, lieu de construction de la citoyenneté

Notre premier chapitre théorique, consacré à l'oral, l'éthique et la citoyenneté en contexte scolaire, a dessiné l'intersection entre ces différents champs. Il s'agit selon nous de la figure de l'autre, qui figure nécessairement au cœur des enjeux éthiques et politiques. Or la rencontre avec l'autre, cet échange qui me change en retour, se fait en grande partie à travers l'utilisation du langage, et de sa forme première : l'interaction verbale. C'est la raison pour laquelle l'interaction constitue le second pilier de notre construction théorique.

1. Interactions verbales

Nous situons explicitement notre réflexion dans le cadre des travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni. Nous commencerons donc en toute logique par présenter sa conception de l'approche interactionnelle, puis nous préciserons les implications méthodologiques de ce choix théorique.

1.1. L'approche interactionnelle : les travaux fondateurs de Catherine Kerbrat-Orecchioni²²⁵

La phase de définition proprement dite sera précédée par une tentative de situer ce courant dans une perspective historique.

1.1.1. Un sujet central mais délicat à traiter : l'interaction

En exergue de son article sur la notion d'interaction en linguistique²²⁶, Kerbrat-Orecchioni choisit de placer cette citation de Jonathan Swift, datant de 1710 :

« J'ai observé peu de sujets évidents qui aient été aussi rarement, ou du moins, aussi superficiellement analysés que la conversation ; et vraiment, j'en connais peu d'aussi difficiles à traiter comme il le faudrait, ni sur lesquels il y ait autant à dire." (J. Swift, in A. Morellet, *De la conversation*, 1995, p. 101).

Elle illustre quelques-unes des caractéristiques de l'interaction en tant qu'objet de recherche linguistique. Tout d'abord, ce sujet présente un caractère d'évidence trompeur : en réalité, son accès « facile » masque une réelle difficulté à prendre du recul vis-à-vis de lui. Ensuite, l'interaction a longtemps été délaissée par la linguistique. Enfin, elle présente

²²⁵ Kerbrat-Orecchioni C., 2006 (3^e éd.), *Les interactions verbales – Approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin.

²²⁶ Kerbrat-Orecchioni C., 1998, « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan », in *Langue française*, N° 117, pp. 51-67.

des spécificités qui rendent son analyse difficile : il s'agit d'abord de sa dimension empirique, qui implique de travailler sur la base d'enregistrements de données recueillies en milieu naturel afin de procéder à leur description. L'hétérogénéité desdites données, qui implique le choix d'une problématique « transdisciplinaire », rend également l'analyse délicate. Ceci explique le développement, au sein de la mouvance interactionniste, de courants divers (ethnologie, ethnométhodologie, sociologie, psychologie, philosophie, linguistique, etc).

Ces quelques éléments permettent de mieux comprendre le caractère tardif en France du développement de l'approche interactionnelle en linguistique que Kerbrat-Orecchioni associe à une « dénégation de la vocation communicative du langage ». Cette approche ne s'est en effet développée en France qu'à partir des années 1980, suite à une double importation : géographique en provenance des Etats-Unis, et disciplinaire puisque l'analyse de la communication s'est développée d'abord dans le champ de la sociologie et de l'ethnologie.

1.1.2. Bref survol historique : ruptures et filiations dans le champ de la linguistique

L'essor de la linguistique interactionniste en France est analysé comme l'aboutissement d'une évolution de la discipline (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 9)²²⁷. En effet, d'un point de vue historique, la linguistique est issue de la grammaire. Il n'est donc pas étonnant qu'elle se soit dans un premier temps intéressée aux aspects formels de la langue et à la description de la norme : l'oral est ainsi perçu à travers le prisme de l'écrit, et les premières analyses dont il fait l'objet ne prennent en compte ni la dimension interlocutive des échanges ni les usages sociaux du langage, dans des situations de conversations quotidiennes.

Kerbrat-Orecchioni désigne à travers cet essor l'intérêt porté aux unités transphrastiques (grammaire du discours, grammaire textuelle), le développement d'approches pragmatiques qui prennent en compte le contexte de l'énonciation et sa visée communicative (notamment à travers la théorie des actes de langage).

Mais ces dynamiques, qui certes préparent le terrain pour l'interactionnisme, restent encore marquées par une vision « monologale » et « unilatérale » de la communication, qui ne permet pas de rendre compte du phénomène interlocutif. Le véritable développement de l'approche interactionniste ne peut se produire qu'après que la rupture vis-à-vis de cette

²²⁷ Kerbrat-Orecchioni C., *Les interactions verbales – Approche interactionnelle et structure des conversations, op.cit.*

conception monologale, unilatérale et linéaire a été consommée, au profit de l'intégration des paramètres de « détermination mutuelle », d'« influence réciproque », de « collaboration » et de « tissage » dans la relation interlocutive : celle-ci est alors clairement posée comme une relation entre au moins deux interlocuteurs, au cœur de laquelle figure une dimension « dialogale ».

Ce renouvellement « interactif » prend d'abord son essor outre-Atlantique autour des chercheurs de l'Ecole de Palo Alto et du développement des sciences de la communication, et ne s'amorce en France à partir des années 1980. Il déborde évidemment du seul champ linguistique, puisqu'il propose une vision nouvelle du social, qui serait constitué « dans et par un processus continu d'interaction entre les membres de la société » (Bachman, 1993, p. 46). Ainsi, Christian Bachmann²²⁸ relie cet essor à l'échec du culturalisme et du fonctionnalisme, en épingleant à la fois le fatalisme sur lequel est susceptible de déboucher le culturalisme s'il se cantonne aux théories du « déficit culturel » et du « handicap social », et les rigidités d'un fonctionnalisme qui ne permettraient pas de rendre compte des fluidités et des processus de régulation mis en œuvre par les acteurs sociaux.

En linguistique, l'interactionnisme va de pair avec l'adoption d'une vision plus dynamique et plus ouverte, du simple fait que la communication ne recouvre pas le seul domaine de la linguistique : elle intègre ainsi les réflexions liées à la dimension relationnelle des interactions (questions identitaires, rapports de place et de pouvoir, etc). Pour résumer cette évolution, l'auteure utilise la formule suivante : l'unité pertinente n'est plus le locuteur et/ou le récepteur, mais le *couple* qu'ils forment.

Dans ses travaux, Vion²²⁹ part de constats identiques. Dès l'introduction de son ouvrage *La communication verbale - Analyse des interactions*, il s'interroge en ces termes : peut-on encore définir la communication comme un transfert d'informations ? Peut-on faire de la communication l'expression d'une conscience individuelle ? Peut-on considérer le langage comme le véhicule de significations déjà construites en-dehors de lui ? Il remet donc en cause le bien-fondé d'approches linguistiques qui resteraient centrées sur l'analyse des formes verbales en elles-mêmes et de l'aspect sémantique, sans prise en compte du contexte dans lequel elles s'insèrent (sujets, situations de communication, signaux extralinguistiques).

²²⁸ Bachmann Ch., 1993, « Ecole et environnement : actualité de l'interactionnisme », in J.F. Halté (ss la dir.), *Inter-actions*, Metz, France, Université de Metz, pp. 41-57.

²²⁹ Vion R., 1992, *La communication verbale- Analyse des interactions*, Hachette supérieur.

Vion articule ces courants autour de deux problématiques centrales : la première, qualifiée de « théorie du reflet », considère que communiquer revient à transmettre un message au moyen du langage, dont la fonction est de représenter le monde. Pour comprendre le sens porté par ce message, il suffit de maîtriser le code utilisé. Certaines recherches remettent en cause cette conception de la langue, qui ne se contente pas de représenter le monde mais contribue largement à sa structuration, et dont il ne faudrait pas omettre de considérer la dimension symbolique. La deuxième problématique qui structure ces approches réductrices tient à la « théorie mentaliste » : à l'opposé de la précédente, elle accorde une place centrale au rôle joué par la (re)construction intellectuelle du réel par les sujets. Telle quelle, cette option mène également à l'impasse pour le chercheur : si la réalité fait l'objet de constructions individuelles, la communication consiste en la rencontre de subjectivités isolées et autonomes.

A l'instar de Kerbrat-Orecchioni, il constate que ce type d'analyse a prévalu en France jusqu'à ce que, à partir des années 60 et 70, soient (ré)introduites les dimensions sociales et culturelles qui incitent au traitement de la situation communicative dans une perspective qui ne soit plus exclusivement centrée sur la langue, en elle-même et pour elle-même, mais sur les sujets. On comprend mieux pourquoi, et ce point est également mis en avant par Kerbrat-Orecchioni, la linguistique que l'on pourrait qualifier de « communicative » et « interactionniste » prend une dimension pluridisciplinaire et s'inscrit dans les sciences humaines. Les travaux de Mikhaïl Bakhtine, George Herbert Mead et Alfred Schütz, et en philosophie de Jürgen Habermas ou Francis Jacques, convergent vers une conception « sociale » de l'individu, qui se construirait à travers les échanges et la communication, non plus définie comme la rencontre de subjectivités autonomes mais comme le lieu de l'inter-subjectivité. Ce nouveau type d'approches est ainsi qualifié par Habermas de « psychologie sociale de l'identité individuelle » (Habermas 1987b). On met en avant l'échange, ses manifestations et ses caractéristiques plus que le contenu sémantique des discours pris isolément.

Cette rapide contextualisation historique doit à présent déboucher sur une clarification de la notion d'interaction sur le plan terminologique.

1.1.3. Préalables, postulats et définitions

Pour poser les contours de la notion d'interaction, il sera nécessaire dans un premier temps d'opérer un certain nombre de préalables théoriques, puis de définir quelques concepts-clés.

1.1.3.1. Quelques préalables théoriques

Nous allons nous attarder sur quelques-unes des approches signalées ci-dessus, centrées sur la dimension sociale et socialisante des interactions.

Un des fondements de notre réflexion est Bakhtine, souvent présenté comme l'un des principaux pionniers de l'interactionnisme : la critique qu'il opère à l'encontre de l'approche structuraliste dans *Le Marxisme et la philosophie du langage*²³⁰ puis dans *Esthétique de la création verbale*²³¹ participe d'une conception renouvelée de la langue (et du monde), basée sur la reconnaissance de son caractère dialogique. La (re)construction du sens de l'énoncé passe par la prise en compte de l'allocutaire et de son influence, qui est inévitablement inscrite dans l'énoncé. On retiendra de ses très nombreux écrits la formule suivante, qui illustre tout le poids qu'il accorde aux interactions : « l'interaction verbale constitue la réalité fondamentale de la langue ». (Bakhtine, 1977, p.134).

A contre-courant de « la prédilection moderne pour l'ordre, l'immuable, la symétrie et la prévisibilité », Bakhtine met en avant la transformation, l'ambiguïté, et l'interaction, préférant souligner *ce que la constitution du Moi doit à l'Autre*²³² :

L'argument central de Bakhtine c'est que, de la même façon qu'il nous faut donner du sens au monde-objet qui nous entoure, il nous faut nous envisager nous-mêmes en tant qu'entités cohérentes. (...) Afin de pouvoir nous conceptualiser nous-mêmes en tant que totalités qui avons cohésion et sens, et c'est fondamental dans le processus d'individuation et de compréhension de soi, nous avons besoin d'une perspective supplémentaire et externe. L'autre existe dans une relation d'externalité ou d'« exotopie » par rapport à nous-mêmes, d'une façon qui est transcendante ou qui est « transgrédiente » à notre horizon perceptuel et existentiel. (...) Dès **lors nous ne pouvons exister, pour le dire avec une métaphore, qu'en « [brûlant] du feu d'emprunt de l'altérité »**²³³ (Gardiner, 2007, pp. 74-75).

Pour mieux comprendre l'essor de l'approche interactionniste, nous nous référons à nouveau à la synthèse opérée par Vion, parmi laquelle nous sélectionnons plusieurs apports : les travaux dits de l'Ecole de Palo Alto sur la communication, les analyses menées par Mead et sa théorie du sujet, et enfin l'essor du concept d'intersubjectivité.

Les travaux des chercheurs américains associés à l'Ecole dite de Palo Alto, dans les années 1950, au premier rang desquels figure George Bateson, ont permis de poser les bases d'une analyse de la communication qui ne serait plus centrée sur le message mais sur les

²³⁰ Bakhtine M., 1977 (éd. originale 1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Minuit, Paris.

²³¹ Bakhtine M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.

²³² Gardiner M. E., 2007, « Le défi dialogique de Bakhtine aux sciences sociales » in Bénédicte Vauthier (éd.), *Bakhtine, Volochinov et Medvedev dans les contextes européen et russe, Slavica Occitania*, 25, pp. 67-87.

²³³ Bakhtine M., 1984, « L'auteur et le héros dans le processus esthétique » (trad. Aucouturier A.), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, p. 142.

comportements des acteurs, qu'ils soient verbaux, paraverbaux²³⁴ ou non verbaux²³⁵. En effet, les comportements communicatifs peuvent et même doivent être interprétés puisqu'ils influent directement sur le déroulement de l'interaction. Ainsi, s'il y a un sens à dégager, celui-ci ne tient plus ou plus seulement aux seules données linguistiques verbales du message, mais se construit à travers l'interaction de plusieurs foyers de significations : cette remarque a entre autre des implications méthodologiques capitales, dont nous avons essayé de tenir compte dans la construction de notre propre objet de recherche.

De son côté, et c'est une deuxième avancée décisive, le psychosociologue G.-H. Mead entreprend de déconstruire la vision unifiée et « substantielle » du sujet : sous l'essor des sciences sociales, la vision du « moi » est bouleversée. Socialisé, éclaté en une multitude de rôles, il devient plutôt le lieu d'une rencontre et d'une synthèse : d'une vision substantielle, on passe à une conception plurielle du sujet. De plus, ce sujet pluriel se construit dans l'altérité, notamment à travers les pratiques communicatives. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin, mais soulignons déjà à quel point ces deux dimensions, de pluralité et d'altérité, occupent une place de premier plan dans notre recherche. En ce qui concerne plus particulièrement la prise en compte de l'altérité dans la construction du sujet, notons l'intérêt des travaux menés en psychologie dans le domaine de l'éducation cognitive et des apprentissages. Que ce soit par l'intermédiaire de l'enseignant(e) et de son étayage²³⁶, ou par les interactions auxquelles il/elle participe avec ses pairs²³⁷, la dimension proprement sociale, ou plus exactement socialisée des acquisitions de l'élève est primordiale en contexte scolaire. Ces travaux ont aussi nourri notre questionnement de départ pour construire notre problématique définitive, centrée sur l'analyse des interactions de classe et sur les acquisitions qu'elles pourraient permettre sur le plan de la construction de compétences citoyennes.

Enfin, notre rapide survol de la genèse de l'approche interactionniste serait incomplet si nous omettions d'évoquer, à la suite de Vion, la phénoménologie et les avancées permises par A. Schütz. Celui-ci pose que le réel, loin d'être un univers objectif et autonome, résulte d'une construction et surtout souligne le caractère *intersubjectif* de cette construction. Cette position fait écho à l'émergence d'un sujet « social » et illustre une nouvelle fois l'essor dans les sciences sociales de ce que nous serions tentée de nommer la « dynamique

²³⁴ Les comportements para verbaux font référence à l'intonation, à l'accentuation, au rythme et au débit vocaux etc.

²³⁵ Les comportements non verbaux désignent les postures, les mimiques, la gestuelle, etc.

²³⁶ Voir les travaux de Jérôme Bruner.

²³⁷ Voir les travaux de Lev Vygotski.

altéritaire », qui représente selon nous le fil rouge des travaux présentés ci-dessus comme précurseurs dans le développement de l'approche interactionnelle. C'est cette dynamique qui va nous intéresser, pour construire la citoyenneté dans la classe.

Nous pouvons maintenant nous demander comment définir de façon exacte l'interaction, ou plutôt l'approche interactionniste et les concepts sur lesquelles elle s'appuie.

1.1.3.2. Postulats et définitions

L'approche interactionniste repose sur quelques postulats, que Kerbrat-Orecchioni rappelle de la façon suivante²³⁸ :

- la parole est une activité sociale, qui implique la participation de plusieurs individus ; l'énoncé est virtuellement dialogal et résulte d'une construction collective ;
- tout énoncé est adressé, tout acte de parole implique une interlocution ; la parole est par essence interlocutive ;
- tout au long d'un échange, les participants exercent les uns sur les autres des influences réciproques (notamment à travers des activités phatiques et régulatrices) ; « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. » (C. Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 55).

Ainsi, la communication ne repose plus sur une base unilatérale mais bilatérale : le couple émetteur/récepteur prend tout son sens, puisque la prise en compte du récepteur a des incidences sur le discours de l'émetteur.

Ces bases de l'approche interactionnelle une fois posées, il reste à établir la définition de quelques-uns de ses concepts clés. Nous nous arrêterons ainsi sur l'interlocution, l'interaction et la compétence. Nous nous référerons une nouvelle fois aux travaux de Kerbrat-Orecchioni, mais aussi au *Guide terminologique pour l'analyse des discours* de Nuchèze et Colletta²³⁹.

Dans un premier temps, il est utile de distinguer des concepts proches comme le l'interlocution et l'interaction.

Par rapport à la définition du dialogue, que nous avons posée au chapitre précédent, l'interlocution l'englobe et le dépasse : elle peut en effet faire référence à un discours mettant en jeu plus de deux locuteurs, qui se parlent alternativement. L'interaction réfère à une construction collective, plus précisément définie comme

« le lieu d'une activité collective de production de sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir, ou échouer (c'est le malentendu) » (Kerbrat-Orecchioni, 2006).

²³⁸ Kerbrat-Orecchioni C., *op.cit.* et Kerbrat-Orecchioni C., *art.cit.*

²³⁹ Nuchèze (de) V. & Colletta J.-M., 2002, *Guide terminologique pour l'analyse des discours – Lexique des approches pragmatiques du langage*, *op.cit.*

Il est également utile d'observer le glissement de sens qui s'opère entre

« (la désignation) d'un certain type de processus (jeu d'actions et de réactions), puis par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus : on dira de telle ou telle conversation que c'est une interaction (verbale), le terme désignant alors toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs « interactants ». (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 55).

Le *Guide terminologique pour l'analyse des discours*²⁴⁰ nous invite à replacer la notion d'interaction dans un champ plus vaste et à prendre conscience de l'étendue de ses significations selon le courant qui s'en saisit. Une première distinction intervient entre l'interaction sociale, objet de recherche en sociologie, en tant que

« forme particulière d'action réciproque dont les moyens de signification sont d'ordre actionnel, en situation sociale (et qui) renvoie à la notion de but et de décision dans la résolution de problèmes »²⁴¹,

et l'interaction verbale, qui fait référence, dans le domaine linguistique, à une

« forme particulière d'action réciproque, reposant sur des moyens de signification d'ordre langagier (qui) renvoie à la notion de conversation comme structure complexe organisée. »²⁴².

Quand bien même l'objet considéré dans notre travail est l'interaction *verbale*, elle ne saurait être cantonnée au seul champ de recherche linguistique sur le plan disciplinaire. Par sa nature transdisciplinaire, elle figure au cœur de courants de recherche multiples²⁴³, ce qui implique de préciser le type d'approche retenu et le regard sur l'interaction que nous privilégions. Parmi les approches présentées, nous nous situons du côté de celles qui placent au cœur de l'analyse les *finalités* de l'interaction, considérée comme

« le lieu de rencontre entre deux ou plusieurs interlocuteurs qui, dans les échanges verbaux et non verbaux, agissent les uns sur les autres dans le but de s'influencer et de se transformer »²⁴⁴.

Enfin, l'interaction met en jeu de la part des locuteurs un certain nombre de *compétences* : nous concluons cette phase de clarification terminologique par une mise au point concernant ce concept.

Dans la mesure où l'interaction intervient dans un « cadre cognitif culturellement marqué », elle engage de la part des interactants un certain type de compétence. En se référant aux travaux de Dell Hymes, Kerbrat-Orecchioni insiste sur la nécessité de sortir de la conception chomskyenne de la compétence, considérée comme exclusivement

²⁴⁰ Nuchèze (de) V., *id.*, pp. 87-90.

²⁴¹ *id.*, p.88.

²⁴² *ibid.*

²⁴³ Les auteurs du *Guide* font référence, outre la linguistique, à l'ethnométhodologie, l'analyse conversationnelle, l'interactionnisme symbolique, la sociologie de la vie quotidienne, l'ethnographie de la communication, la sociolinguistique variationniste, la sémiologie, la philosophie et la psychologie.

²⁴⁴ *id.*, p. 90.

linguistique, et qui pose le langage comme une structure universelle et homogène. En effet, la maîtrise du code linguistique ne suffit pas à elle seule à garantir le bon déroulement des échanges. Seule une conception élargie de la compétence, considérée comme « communicative » au sens large, permet de rendre compte de l'importance de la maîtrise du matériel paraverbal et non verbal, de la prise en compte du contexte, des règles propres à la gestion des conversations, ou encore de la dimension rituelle des échanges. Dans la mesure où nous adhérons à cette conception « élargie » de la compétence, il convient d'insister plus particulièrement sur deux éléments qui ont des implications directes sur nos préoccupations de recherche : d'abord, cette compétence n'est pas figée. Elle est au contraire évolutive sur le plan individuel, et par conséquent elle peut se construire ou au contraire se détériorer, ce qui justifie le contexte de la classe pour en parler : cette remarque prend tout son sens lorsqu'on est amené, comme c'est notre objectif, à s'interroger sur le rôle que peuvent tenir les situations langagières proposées en classe dans la construction de cette compétence « plurielle ». Le deuxième élément précise cette réflexion, dans la mesure où il s'agit de noter que cette compétence se construit en contexte interlocutif : c'est dans le dialogue avec l'autre, dans le contact avec la diversité, que se développent et se modifient la ou plutôt les compétences communicatives de l'individu (Kerbrat-Orecchioni, pp. 29-34). Point n'est besoin d'insister sur l'importance de la maîtrise de cette compétence, qui permet de communiquer efficacement dans des situations socio-culturelles variées, pour l'exercice futur de la citoyenneté.

Nous avons brossé à grands traits les contours de l'interaction. Ce tour d'horizon conceptuel va à présent déboucher sur une réflexion mettant en lumière les implications méthodologiques de ces choix de définition, en lien avec notre recherche.

1.2. Implications méthodologiques de l'approche interactionniste sur notre recherche

L'approche interactionniste, telle que Kerbrat-Orecchioni la conçoit et qui constitue le cadre théorique dans lequel nous situons nos travaux, favorise certaines options méthodologiques. Nous souhaitons les présenter rapidement ici, sachant que nos choix méthodologiques seront détaillés ultérieurement, dans la section qui leur est dédiée.

Notre travail donne la priorité au discours oral, et entend modestement participer à l'essor de son analyse, à partir d'une démarche nécessairement empirique. Notre démarche souligne l'importance accordée à l'observation minutieuse et rigoureuse des données. En effet, l'analyse ne se conçoit qu'à partir de l'enregistrement de données permettant la construction d'un corpus, et surtout de la transcription de ces données et des choix que

cette transcription implique. Parmi ces choix, nous avons engagé une réflexion à propos de l'intégration des dimensions paraverbales et non verbales à l'analyse. Pour ce qui concerne notre recherche, dans la mesure où nous nous intéressons aux interactions verbales en contexte scolaire, il est également utile de s'interroger par exemple sur l'importance de la prise en compte des déplacements, ou encore sur la disposition spatiale des classes observées.

Il s'agit donc d'intégrer au mieux les différentes dimensions du discours oral à l'analyse, tout en cherchant à se doter d'outils d'observation et d'analyse spécifiques. L'essor de l'approche interactionnelle va de pair avec la volonté de rendre à l'oral comme objet d'analyse son autonomie face à l'écrit. Ainsi, les énoncés qui pourraient apparaître comme des « ratés » dans le discours oral analysé sous le prisme du discours écrit, seront considérés avant tout comme des énoncés « fonctionnels », puisque l'analyse de l'oral visera justement à dégager des régularités « sous le désordre apparent »²⁴⁵. C'est dans cette perspective que nous déploierons l'analyse de notre corpus de recherche. A titre d'exemple, nous serons attentive dans le domaine du non verbal aux mimiques de l'enseignant(e), qui peuvent servir à valider ou invalider une réponse, mais aussi aux apparents « ratés » (locuteur qui bredouille, qui s'interrompt) qui peuvent permettre de récupérer l'attention d'un auditeur distrait.

Enfin, le type d'approche choisi légitime et justifie une dynamique pluridisciplinaire. Ceci se traduit par l'intégration de considérations sociologiques dans les problématiques linguistiques. C'est cet aspect que nous souhaiterions à présent aborder, en posant dans un premier temps les bases théoriques nécessaires à l'analyse des interactions en contexte didactique, puis en précisant les enjeux sociaux et les apports d'un regard sociolinguistique sur ce type d'analyse.

2. Les interactions en contexte didactique

Nous avons tenté de cerner le concept d'interaction : il s'agissait de déterminer le plus petit dénominateur commun aux interactions, considérées de manière générale. Cette première définition devra être complétée dans la mesure où notre attention se porte sur un type d'interactions qui se caractérise par un contexte particulier de production : la salle de classe, dans un cadre didactique.

²⁴⁵ Kerbrat-Orecchioni, *op.cit.*, p. 39.

2.1. Les caractéristiques interactionnelles de la parole scolaire

Comme le souligne Vion, l'analyse d'une interaction verbale implique la définition de l'espace interactif que les interlocuteurs construisent dans cette interaction. Dans cet espace s'entrecroisent deux types de relations : la première est d'ordre social, « extérieure » et « subordonnée au langage », et intéresse au premier chef la sociolinguistique :

« (Elle) correspond à la reconnaissance, par les sujets, du cadre dans lequel se déroule leurs échanges, de la façon qu'ils ont de se positionner l'un vis-à-vis de l'autre et de conduire leurs activités langagières. »²⁴⁶.

Le deuxième type de relations noué entre les interactants est d'ordre interlocutif, construit « dans et par l'activité langagière », et concerne directement la linguistique. Comme Vion l'écrit,

« si l'ordre social préexiste à toute interaction particulière, la mise en œuvre de la relation sociale, dans la mesure où elle s'articule à une relation interlocutive, entraîne une production et non une simple reproduction du social. »²⁴⁷,

l'analyse des interactions verbales suppose la prise en compte conjointe de ces deux dimensions et de leurs liens, sur un plan macro (celui du cadre social de la rencontre, et des rapports de place) et micro (les relations interlocutives mises en place au cours de cette interaction). Le « cadre interactif » serait donc l'actualisation du cadre social de référence dans une interaction particulière. Partant de là, Vion propose de poser les bases d'une typologie des interactions, qui serait liée à l'analyse des rapports de place et des « implicites sociaux-culturels » qui s'y rattachent. L'exemple fourni concerne la consultation médicale comme catégorie particulière d'interactions.

En appliquant la réflexion de Vion aux interactions produites en contexte scolaire, nous posons qu'elles possèdent également un certain nombre de caractéristiques socio-culturelles et discursives qu'il convient de préciser lorsqu'on souhaite, comme c'est notre cas, procéder à leur analyse. Pour relier notre analyse des interactions pédagogiques au socle théorique interactionnel que nous avons posé en amont, nous caractériserons l'interaction pédagogique à l'aide des outils mis au point par l'approche interactionnelle, en nous référant aux travaux de Robert Bouchard²⁴⁸. L'interaction pédagogique ne relève pas du « dialogue » comme modèle de la conversation de base. Bouchard, en adoptant une

²⁴⁶ Vion R., 1996, « L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 12 avril 2012. URL : <http://cediscor.revues.org/349>.

²⁴⁷ *id.*, p.2.

²⁴⁸ Bouchard R., 2005, « Les interactions pédagogiques comme polylogues », Dossier *Corpus oraux et diversité des approches*, *Lidil*, n° 31.

perspective pragmatique et inter-didactique qualifiée de « pragmatique didactique », refuse également de la réduire à un trilogue qui ne serait en réalité qu'un dialogue (enseignant(e)/élève interrogé(e)) auquel on adjoindrait un troisième participant « collectif », à savoir le reste de la classe. Ce refus est motivé de la manière suivante par le chercheur : dans le cadre de la classe, l'ensemble des participants sont « ratifiés » pour intervenir ; d'autre part, l'interaction à visée didactique a pour finalité de favoriser l'apprentissage de tous les élèves, impliqués dans l'interaction en situation d'action conjointe, qu'ils participent verbalement à l'interaction ou non. R. Bouchard conclut :

« La prise en compte effective du nombre de participants nous semble donc objectivement la solution la meilleure car à la fois la plus respectueuse des données et à terme la plus fiable dans le traitement pragma-didactique de ces données. »

Il propose ainsi le terme de « polylogue » pour caractériser les interactions pédagogiques. Reprenant les avancées de chercheurs comme John Sinclair et Malcolm Coulthard, qui ont travaillé dès 1975 sur la structure de base des interactions pédagogiques, Bouchard revient sur le « cours dialogué » et l'« échange ternaire » pour les intégrer à sa réflexion sur le polylogue. Il est important de prendre en compte ces analyses, dans la mesure où elles permettent d'appréhender l'interaction pédagogique « prototypique » dans son évolution : en effet, nous pourrions lors de notre propre travail d'analyse mesurer les éventuels écarts qui pourraient se présenter entre nos données et ce « modèle ». Le polylogue pédagogique se caractérise avant tout par sa complexité et son instabilité : Bouchard interroge la validité de la notion de « tours de parole » pour procéder à son analyse. Il propose de la remplacer par celle de « tour de rôle », « impliquant un ensemble d'actions verbales et non verbales, visant éventuellement un ou des participants différents » : cela permettrait pour lui de mieux rendre compte de l'hétérogénéité énonciative due en partie à la poly-fonctionnalité des interventions de l'enseignant(e), la nature polylogale des interactions pédagogiques étant à elle seule source de complexité.

Le nombre de participants qui prennent part aux interactions, conséquent dans le cas des interactions pédagogiques, et les différents rôles que l'enseignant(e) endosse au cours de l'interaction, expliquent les nombreuses particularités communes à ce type d'interactions : tout d'abord, la nature polylogale des interactions pédagogiques implique de la part de l'enseignant(e) une gestion rigoureuse des échanges :

« L'enseignant par son âge, son statut, sa détention de savoirs devient (entre autres fonctions) le maître de cérémonie indispensable du polylogue pédagogique. »

Les préconisations de Vion, concernant l'élucidation des caractéristiques socio-culturelles et discursives des interactions prennent ici tout leur sens à propos des interactions de type pédagogique, qui se définissent à travers une

« organisation réglée, spécifique des échanges qui le constituent et une distribution précise des rôles des participants ».

Cette gestion rigoureuse des échanges se manifeste sur le plan structural par une « alternance systématique entre le polylogue cadre et de courts moments de dialogue ostensif » : l'enseignant(e) intervient pour initier et clore l'échange (première et troisième interventions), tandis que les élèves - ou le plus souvent l'élève explicitement désigné - prennent la parole lors de la seconde intervention de cet échange ternaire. Dans la mesure où l'ensemble des élèves sont des participants ratifiés de l'échange, et où le contrat didactique implique de les mener tous à l'apprentissage, se pose la question du choix du locuteur par l'enseignant(e), qui permet entre autre de réduire l'instabilité potentielle des interactions. Ainsi,

« La première intervention de l'échange est donc le lieu privilégié d'organisation locale du polylogue, le moment où se gère à chaque nouvel échange une nouvelle distribution de la parole, la mise en scène d'un nouveau dialogue public ostensif momentané. ».

En analysant plus finement cette première intervention de l'enseignant(e), on constate les éléments suivants :

- elle vise le plus souvent à accomplir deux adressages : le premier est collectif, il concerne le groupe classe dans son ensemble, tandis que le second vient sélectionner publiquement un locuteur individuel dans cet ensemble. Nous verrons plus loin que cette structure, dite de l'échange ternaire, est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît ;
- l'adressage individuel peut très bien se réaliser de façon non verbale, par le geste ou le regard. Comme nous avons eu l'occasion de le souligner, il convient de ne pas sous-estimer l'importance de la dimension non verbale lors de l'analyse des interactions - en particulier pédagogiques ;
- enfin, cette phase d'adressage peut également s'accompagner d'un rappel « du rituel de demande de parole », de type « disciplinaire ». Ces rappels augmentent en même temps que s'accroît l'instabilité des échanges, et incitent l'enseignant(e) à opérer un changement de format interlocutif. C'est sur ce dernier point, qui met en évidence l'hétérogénéité de ce que l'on nomme par convention les « tours de parole » de l'enseignant(e), que nous concluons cette brève présentation des caractéristiques du polylogue pédagogique.

D'après Bouchard, le tour de parole de l'enseignant(e) est susceptible de faire l'objet de « feuilletages ». Le chercheur fait allusion à un feuilletage d'ordre interlocutif, lié aux « réajustements constants du format d'interlocution des interventions de l'enseignant ». A titre d'exemple, il n'est pas rare que des adressages individuels explicites viennent s'intercaler dans une intervention adressée à l'ensemble du groupe. Qu'on ne s'y trompe pas : ces adresses ne sont que partiellement « individuelles » : à travers elles, c'est bien à l'ensemble du groupe que le message est adressé, au fur et à mesure que les « incidents » viennent perturber le déroulement attendu de l'interaction polylogale. Bouchard qualifie ce procédé de « métonymie conversationnelle ».

Un deuxième type de feuilletage caractérise les interventions de l'enseignant(e) : il concerne la dimension « polylogique » de ses prises de parole. Au-delà de l'hétérogénéité interlocutive, ces interventions comportent également une forte hétérogénéité énonciative. Les plus saillants sont les phénomènes diaphoniques et les co-locutions. La diaphonie fait référence à la reprise de l'énoncé d'un élève par l'enseignant(e), le plus souvent dans sa troisième intervention de l'échange. La visée en est souvent évaluative – évaluation dans laquelle les procédés paraverbaux (notamment intonatifs) jouent un rôle essentiel. La co-locution désigne les cas de figure où l'énoncé de l'enseignant(e) est terminé par un(e) élève. Mais l'hétérogénéité énonciative des interventions de l'enseignant(e) recouvre bien d'autres modalités, et c'est l'ensemble de ces modalités que nous essaierons d'analyser plus finement à partir des transcriptions réalisées.

Bouchard conclut son analyse des polylogues pédagogiques en mettant l'accent sur leur complexité :

« Dans la classe ordinaire se conjugue donc une complexité due à la gestion a priori de la prise de parole de plusieurs individus mais aussi au règlement a posteriori de la variété des incidents due à la co-présence active de tous ces participants. Cette complexité nous semble caractéristique de la nature manifestement polylogale de la communication pédagogique. Toute description qui ne prend pas en compte cette nature polylogale nous semble prendre le risque d'oublier volontairement de prendre en compte ce qui fait le propre de la chronogenèse et de la topogenèse didactique.

Cette complexité polylogale se combine d'autre part à la pluralité des fonctions correspondant au métier d'enseignant. C'est ce qui différencie sans doute le polylogue pédagogique du polylogue d'une assemblée politique par exemple moins hétérogène de ce dernier point de vue. » .

Les analyses dont nous rendons compte dans la deuxième partie de notre recherche s'inscrivent dans le double sillage des réflexions de Vion et Bouchard : comme le souligne le premier, toute analyse d'interactions doit non seulement s'attacher à la dimension discursive mais aussi prendre en compte le cadre socio-culturel spécifique qui les

caractérise. Le deuxième chercheur nous incite quant à lui à envisager l'interaction pédagogique comme un type particulier d'interactions, de type polylogal, et à intégrer à l'analyse les spécificités qui en découlent.

Nous souhaitons à présent porter notre regard sur la communication telle qu'elle se pratique en contexte scolaire, afin de déterminer les éventuelles spécificités de ces pratiques communicatives, et d'en mesurer la complexité.

2.2. Les caractéristiques communicatives de la parole scolaire

Dans la mesure où nous entendons analyser des interactions pédagogiques et didactiques, il est important de s'intéresser aux paramètres selon lesquels s'exerce la communication en classe, et à ses enjeux sociaux et culturels. C'est en tout cas sur ces aspects qu'Elisabeth Nonnon²⁴⁹ choisit d'insister lorsqu'elle propose une analyse des spécificités de la parole scolaire et de l'oral :

« Un premier contexte de questionnement est celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. Le terme oral signifie ici l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques. » (Nonnon, 1999, p. 91).

Elle y envisage la classe comme une « communauté » que les interactions verbales contribuent à instituer, avec tout ce que cela implique en terme de pouvoir, de construction identitaire et de rapport à l'autre. Il s'agit ici de l'oral et de la communication scolaire comme « tissu » pluriel de la classe, véritable patchwork dans lequel viennent s'inscrire les prises de parole du maître et de ses élèves. Comment caractériser la communication scolaire ? Quelles en sont les principales spécificités ?

Une première approche pourrait consister à opérer par différenciation, en distinguant interaction et conversation : nous avons déjà posé un certain nombre de jalons dans le chapitre qui précède, en tentant d'opérer les clarifications terminologiques nécessaires autour du terme « oral », mais il ne paraît pas superflu d'y revenir, en posant plus précisément la question suivante : pourquoi ne parle-t-on pas de « conversation » didactique mais plutôt d'interaction didactique ? Cela nous permettra une première définition en « creux » des caractéristiques de la communication en classe.

²⁴⁹ Nonnon E., 1999, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, n° 129.

Tout d'abord, comme nous l'avons vu précédemment, alors que la conversation postule une égalité de principe entre les participants, l'interaction en contexte didactique repose au contraire sur une asymétrie entre l'enseignant(e) et ses élèves. Ensuite, la conversation réunit un nombre restreint d'interlocuteurs (généralement deux ou trois), alors que la classe comprend un plus grand nombre de participants. Enfin, dans l'interaction en contexte didactique, converser n'est généralement pas une fin en soi : un but externe est fixé à l'interaction, qui ne suit pas un déroulement improvisé comme cela peut être le cas lors d'une conversation entre amis. Sur l'ensemble de ces points, la communication scolaire se distingue donc de la conversation comme forme « prototypique » des interactions verbales quotidiennes.

Dans sa note de synthèse intitulée « Comment interagissent enseignant et élèves en classe? »²⁵⁰, Marguerite Altet reprend certaines de ces caractéristiques et met l'accent sur de nouveaux paramètres essentiels. Tout d'abord, elle revient sur le fait que les interactions menées en classe sont *finalisées*. En effet, elles visent à atteindre un objectif d'apprentissage et on peut postuler qu'il sera possible d'analyser les stratégies mises en oeuvre par les participants, enseignant(e) comme élèves, dans ces interactions. Ensuite, Altet soulève la question centrale du *contexte* : ainsi, la situation communicative qui nous intéresse se situe

« dans un milieu social spécifique, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et d'élèves »²⁵¹.

Enfin, elle souligne qu'il est nécessaire de prendre en compte la situation affective et les relations nouées entre l'enseignant(e) et les élèves d'une part, mais également entre les élèves eux-mêmes, qu'il faut intégrer à l'analyse.

Pour compléter ces premiers éléments caractéristiques de la communication en classe, nous présentons ci-après les principaux résultats des analyses menées par Agnès Florin, Daniel Véronique, Jean-Pierre Courtial et Yann Goupil dans le cadre de leur étude sur *L'apprentissage de la communication en milieu scolaire*²⁵²:

D'abord, et comme le laissaient supposer les développements précédents sur les « polylogues pédagogiques » et sur la différenciation conversation/interaction didactique, la parole scolaire s'exerce dans un groupe de plusieurs participants : dans le contexte qui

²⁵⁰ Altet M., 1994, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 107, pp. 123-139.

²⁵¹ *id.*, p. 125.

²⁵² Florin A., Véronique D., Courtial J.-P. et Goupil Y., 2002, *Apprentissage de la communication en milieu scolaire, Synthèse pour la Direction de la Recherche*, Programme Cognitique Ecole et sciences cognitives.

nous intéresse, des classes élémentaires françaises, ce groupe comprend en moyenne entre vingt et trente individus. Pour un groupe de cette taille, on comprend que prendre sa place et y exercer sa parole constituent en soi des enjeux.

Dans le groupe-classe, l'organisation des interactions présente des caractéristiques : en tant que « maître de cérémonie »²⁵³ l'enseignant fixe le thème des échanges, régule les prises de parole, prend les initiatives de lancement et de clôture des interactions. On note une asymétrie entre la parole du maître et celle des élèves, tant « quantitative » que « qualitative » : l'essentiel du temps de parole revient à l'enseignant(e), et il/elle gère les interactions (sur le plan du contenu, des règles des échanges, de la sollicitation des élèves, etc). Il s'agit, pour reprendre le titre d'un ouvrage coordonné par François, d'une « communication inégale »²⁵⁴.

Dans *Apprendre à parler, parler pour apprendre*²⁵⁵, les auteurs complètent notre relevé des paramètres caractéristiques de la parole scolaire, en insistant sur le fait qu'il s'agit d'une parole obligatoire, qui « obéit à des règles parfois différentes d'une classe à l'autre », et suit des codes et des rituels. (Rispaïl (ss la dir.), 2009, pp. 23-24). Dans le contexte de l'école primaire française, la communication scolaire possède donc un certain nombre de caractéristiques avec lesquelles les élèves doivent se familiariser pour espérer tirer profit des échanges qui y sont menés.

Les analyses développées par Perrenoud sur la communication en classe²⁵⁶ sont éclairantes en ce qui concerne la complexité de la notion, et les dilemmes qu'elle recouvre :

« En classe, la communication ne fait pas en général l'objet d'une représentation descriptive ou explicative : elle est rapportée à une norme ou à un contrat plus ou moins explicite. Sans doute parce qu'elle est d'abord une question de survie et de régulation de la relation pédagogique et, dans une certaine mesure, des situations didactiques et des apprentissages des élèves.

Contrôler la communication, tel est l'impératif. À des fins d'enseignement, certes. Mais d'abord pour instaurer la possibilité même d'un fonctionnement didactique. Et en amont encore, pour vivre et survivre dans l'espace clos de la classe. »

Côté enseignant(e)s, la communication en classe est avant tout une affaire de maîtrise, ce qui constitue un premier élément de tension : comment développer des compétences de communication chez les élèves, favoriser la liberté de parole et la coopération active des

²⁵³ Bouchard R., *op.cit.*

²⁵⁴ François F. (coord.), 1990, *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé.

²⁵⁵ Rispaïl M. (ss la dir.), 2009, *Apprendre à parler, parler pour apprendre – L'oral à l'école primaire*, Sceren/CRDP académie de Nice.

²⁵⁶ Perrenoud Ph., 1996, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, chapitre 2. Consulté le 12 avril 2012 à l'adresse suivante : unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/.../1994_07.rtf

élèves tout en ne perdant pas le contrôle de la situation ? Ce dilemme n'est que le premier d'une longue série, que Perrenoud expose dans sa contribution :

« Comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité, le plaisir ?
Comment ménager une certaine équité sans blesser les uns et faire violence aux autres, sans interférer avec les règles du jeu social ?
Comment respecter les formes de la communication et de la langue sans réduire les élèves au silence ou aux banalités prudentes ?
Comment valoriser l'expression ouverte et honnête des idées et des sentiments sans dénier aux élèves le droit d'être des acteurs, donc parfois de dissimuler et d'enjoliver ?
Comment faire entrer la vie dans l'école sans attenter à la sphère intime des élèves et des familles ? Comment traiter l'élève comme une personne et l'impliquer dans des activités qui ont du sens pour lui sans l'exposer ?
Comment ne pas aseptiser la communication, la vider de toute référence à la vie et à ses contradictions, aux conflits sociaux, sans mettre les élèves et les enseignants en danger ?
Comment ne pas euphémiser la part du pouvoir dans la communication sans mettre en cause l'autorité du maître ? Comment donner des outils d'analyse et de négociation sans en être la première cible ?
Comment impliquer les élèves dans le projet principal sans les priver du droit de bavarder ?
Comment trouver l'équilibre entre le contrôle tatillon des propos et l'explosion des conversations particulières ?
Comment faire une place aux représentations des apprenants sans mettre en circulation des théories fausses et leur donner crédit ? Comment autoriser chacun à dire ce qu'il croit sans tomber dans le relativisme ou l'obscurantisme ? Comment travailler avec l'erreur sans la légitimer ?
Comment laisser un espace à la construction interactive des savoirs sans que la conversation aille " dans tous les sens " ? Comment ne pas canaliser complètement la communication didactique sans perdre pour autant tout fil conducteur ?
Comment faire une place à la métacommunication et à la recherche de sens sans déstabiliser le groupe-classe et se trouver en porte-à-faux par rapport aux attentes de l'institution ? ».

Parmi ces dilemmes, certains figurent au cœur de nos préoccupations de recherche : il s'agit notamment de la question du rapport à la norme, et plus généralement de la prise de conscience des enjeux sociolinguistiques et pragmatiques de la communication scolaire.

Autre élément capital : la gestion du pouvoir et du conflit, autrement dit de la dimension « politique » des échanges langagiers, au sens noble du terme. Enfin, la thématique de l'introduction et du traitement des « questions socialement vives » à l'école affleure dans les propos de Perrenoud, avec la conscience des enjeux et des écueils d'une telle démarche, en particulier sur le plan des valeurs et du pluralisme. La communication en classe s'organise selon des paramètres qui lui sont propres, mais elle se caractérise avant tout par la complexité qu'elle introduit dans la pratique enseignante. Elle figure au carrefour de plusieurs enjeux, difficiles à penser et à viser simultanément.

Nous ne pouvons conclure sur les interactions en contexte scolaire sans évoquer le statut de la parole des élèves en classe, et les représentations que ces derniers s'en font.

2.3. *Le statut de la parole de l'élève*

Dans un premier temps, nous tenterons de déterminer les enjeux des prises de parole des élèves. Ces enjeux sont « internes » à l'École (didactiques, pédagogiques), mais aussi identitaires, sociaux, et même politiques.

La communication scolaire entretient un lien étroit avec l'apprentissage et la construction des savoirs : les travaux de Vygotsky et des tenants du socio-constructivisme ont mis en lumière cet enjeu, et il est en effet capital de réfléchir au statut accordé à la parole des élèves dans la classe, car les choix opérés doivent favoriser l'implication de tous les élèves dans l'apprentissage. Mais au-delà des bénéfices escomptés à travers la pratique des interactions verbales sur le plan des apprentissages, se pose la délicate question de l'articulation entre savoirs scolaires et savoirs sociaux, en particulier en ce qui concerne la pratique de la communication. C'est ainsi que Bruno Maurer souligne :

« En-dehors de l'école, on communique ; en classe, on apprend à communiquer, c'est-à-dire qu'on met à distance les pratiques de communication pour les analyser, en montrer les enjeux, en maîtriser les difficultés. (...) Dans cette optique, l'objectif que nous nous sommes assigné, permettre aux élèves d'apprendre à maîtriser les implications pragmatiques de leurs discours, est clairement un objectif qui n'est pas exclusivement scolaire, mais riche d'implications sociales. S'il s'agit donc de penser la différence entre le savoir scolaire et le savoir social, c'est toujours, en dernier ressort, pour mettre le premier au profit du second. » (Maurer, 2001, pp. 70-71).

Nous voyons comment s'articulent les enjeux scolaires et sociaux, et en quoi la conception que l'on se fait de ces liens influe sur le type de communication pratiquée en classe, et plus généralement sur le type de didactique de l'oral que l'enseignant(e) privilégiera dans sa pratique.

Mais recentrons-nous sur la parole de l'élève : sous l'angle identitaire, il s'agit pour l'élève d'une prise de risque non négligeable. En parlant, il s'expose, se met en danger. Ce que Goffman a écrit concernant la volonté de chacun de préserver sa face dans l'interaction est d'autant plus vrai d'une prise de parole qui s'opère dans un groupe numériquement important, au milieu de ses pairs et sous le contrôle de l'enseignant(e), à un âge où l'identité sociale est en pleine construction. Dans l'idéal, l'institution scolaire devrait favoriser la valorisation des identités plurielles qui se construisent en son sein, et faciliter ainsi la prise de parole.

Cette vulnérabilité comporte un versant positif : en exposant sa parole, l'élève se donne la possibilité d'entrer en contact avec l'autre. C'est à travers cette rencontre, dans et par la parole, que se construisent les identités des membres du groupe. A ce niveau, les choix pédagogiques viennent croiser ces enjeux : en effet, les dispositifs choisis, par les

démarches qu'ils induisent, interviennent sur les types d'échanges pratiqués. Le travail en groupe est-il favorisé ? Les démarches coopératives sont-elles visées ? S'agit-il de travailler *avec* les autres, ou seulement à *côté* des autres, voire les uns *contre* les autres ? Autant d'interrogations soulevées par Kristel Godefroy et Jean-François Vincent dans leur article consacré à « La parole de l'élève à l'école »²⁵⁷.

La construction de ce que nous appellerons une « alteridentité » participe de la citoyenneté qui se construit à travers les interactions scolaires, mais le lien citoyenneté/langage va selon nous bien au-delà : c'est du moins ce que nous souhaitons démontrer dans notre recherche. Les propos de Maurer sont éclairants sur cette question des enjeux « politiques » qui se jouent à travers les interactions en classe :

« Pouvoir exercer sa citoyenneté, c'est notamment, même si cela ne suffit pas, être capable de se mouvoir dans tous les milieux sociaux de la cité, ne pas être enfermé seulement dans certaines sphères. La possibilité pour chacun d'effectuer ce que l'on appelle des trajets sociaux (...) fonde le pacte républicain sur lequel vit notre système politique (...). Justement, cette mobilité sociale suppose que le citoyen soit capable de communiquer partout et puisse réellement exercer son action dans tous les milieux sociaux. De ce point de vue, un ensemble de compétences langagières semble indispensable pour pouvoir exercer pleinement sa citoyenneté. » (Maurer, 2001, pp. 73-74).

Enjeux scolaires, identitaires, sociaux et politiques : autant de dimensions cruciales des interactions en classe.

Quelles sont les représentations que se font les principaux intéressés de leur propre parole scolaire ? Des entretiens réalisés en 1994 et 1995 avec des élèves d'un collège grenoblois, analysés dans un article de Marielle Rispaïl²⁵⁸, nous donnent quelques pistes de réflexion. On note que la prise de risque est une dimension saillante de la prise de parole, y compris chez les « bons » élèves :

« Il faut parler parce que ça fait partie du jeu, parce que ça fait plaisir au professeur, parce que ça montre qu'on est là. Mais parler vous expose aux critiques, voire aux sarcasmes, parler vous pousse vite vers l'envie de ne plus parler ». (Rispaïl, 1998, p. 30).

Ensuite, les élèves ont conscience du caractère « second » de leur parole, qui consiste le plus souvent à répondre aux questions de l'enseignant(e). Le rapport à la parole paraît donc peu favorable, d'autant qu'elle est étroitement associée à la contrainte et à la norme, comme en témoigne le champ sémantique convoqué par les élèves : « demander - répondre - bavarder - lever le doigt - interroger ».

Dans la mesure où nos objectifs de recherche ne visent pas explicitement l'apprentissage

²⁵⁷ Godefroy K., Vincent J.-F., 2001, Dossier « Peut-on enseigner l'oral ? », Revue *Animation & Education*, n°161, p.14.

²⁵⁸ Rispaïl M., 1998, « L'oral dans la classe : comment en parler ? A partir de paroles d'élèves, quelques jalons pour une réflexion », Dossier *Enjeux de l'oral, Lettres ouvertes*, CRDP de Bretagne, N° 10.

ou l'enseignement de l'oral, nous ne consacrerons pas de développements spécifiques à la possibilité de faire de cet oral scolaire un objet enseignable. Par contre, nous souhaitons rendre compte des nombreuses orientations de recherche que les interactions en contexte didactique ont suscitées, pour préciser quelques spécificités de notre propre positionnement.

3. Interactions en contexte didactique : les orientations de la recherche et notre positionnement personnel

Les interactions verbales en contexte didactique constituent un objet de recherche pluridisciplinaire. Il n'est donc pas étonnant que les directions de recherche empruntées soient variées : nous les présenterons de manière synthétique, en examinant plus spécifiquement les travaux menés par Francine Cicurel sur l'interaction didactique, car elles fourniront des pistes pour la constitution de notre cadre d'analyse. Ce tour d'horizon nous permettra de souligner les spécificités de notre positionnement à l'intérieur de ces champs de recherche, en particulier pour ce qui touche à la sociolinguistique et à la sociodidactique. Enfin, nous évoquerons les recherches qui touchent à la problématique des gestes professionnels des enseignants : celles-ci ne constitueront pas le cœur de nos analyses, mais nous y ferons référence lorsqu'il s'agira de présenter les pistes de formation que nous souhaitons proposer en prolongement de nos travaux.

3.1. Les orientations de la recherche : éléments de synthèse

Nous nous appuyerons dans les lignes qui suivent sur les synthèses produites par deux chercheuses sur le sujet : la première est issue d'une communication de Plane à l'Université de Paris XII, intitulée « Recherches sur l'oral et recherches en didactique de l'oral : état des lieux »²⁵⁹. Les deux suivantes résultent des recherches menées par Nonnon : un article, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe, champs de référence et problématiques », paru dans la *Revue Française de Pédagogie*²⁶⁰, et une contribution plus ancienne à l'ouvrage coordonné par François, *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*, dans laquelle la chercheuse s'interrogeait sur les outils d'analyse du « dialogue inégal en milieu scolaire ».

D'emblée, Nonnon pose les difficultés et les enjeux d'un panorama des orientations de la

²⁵⁹ Plane S., fév. 2005, « Recherches sur l'oral et recherches en didactique de l'oral : état des lieux », Centre académique des ressources sur la maîtrise des langages de l'Académie de Créteil- Université Paris XII.

²⁶⁰ Nonnon E., 1999, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe . champs de référence et problématiques », *Revue Française de Pédagogie*, n° 129, pp. 87-131.

recherche sur les interactions en contexte didactique :

« Or, si les travaux sur la communication en milieu scolaire et les interactions maitres-élèves sont très nombreux, ils sont aussi très variés dans leur approche et leurs objectifs, et proviennent de champs disciplinaires et théoriques différents, même quand ils se centrent seulement sur l'aspect verbal des échanges. Savoir où chercher ses outils supposerait sans doute de tenter de comprendre dans quel contexte et pour quel usage social ces approches se sont constituées, quelles sont véritablement leurs visées, pour voir si elles peuvent rejoindre celles de l'enseignant. »²⁶¹.

Les travaux menés à partir des interactions didactiques comme objet de recherche sont variés, mais il est possible de les regrouper en « familles » à partir de leurs ancrages disciplinaires et théoriques, de leur contexte d'apparition et de leurs visées, comme le suggère Nonnon dans la citation reproduite ci-dessus.

Pour commencer, on peut citer les recherches menées sur l'oral que Plane qualifie de « *recherches directement linguistiques sur le français parlé* », menées par l'équipe d'Aix-en-Provence autour de Claire Blanche-Benveniste²⁶². Ces travaux permettent en effet de mieux comprendre le fonctionnement de la langue orale, et surtout posent la langue orale comme objet légitime et spécifique de recherche au sein de la linguistique.

Un deuxième ensemble de recherches s'intéresse au *traitement de l'information à l'oral* : on retrouve sous cette bannière les travaux de Dan Sperber et Deirdre Wilson concernant la pertinence des messages adressés, comme subtil équilibre entre l'apport d'informations nouvelles et l'appui sur ce qui est déjà connu. Plane classe aussi dans cette catégorie le courant « pragmatique ». Ce dernier, d'origine anglo-saxonne, considère au premier chef le langage comme action : action directe et performative, mais aussi plus généralement action sur son interlocuteur par le biais d'actes de langage indirects, ou encore sur la situation de communication elle-même (dans le cas de violences verbales par exemple). Ce courant pragmatique a des implications dans le domaine didactique puisqu'il permet de s'interroger sur l'importance de la capacité à décoder des implicites culturels pour communiquer efficacement, en réalisant les inférences nécessaires à la compréhension du message, en particulier lorsque celui-ci est lacunaire.

Le troisième grand ensemble de travaux concernant les interactions en contexte didactique s'organise autour d'une approche de type « ethnologique », née elle aussi dans l'aire anglo-saxonne. En considérant la salle de classe comme « micro-milieu intéressant, où se

²⁶¹ Nonnon E., « Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maitre-élèves en S.E.S. », in F. François (coord.), 1990, *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé, p. 147.

²⁶² Voir les articles de la revue *Recherches sur le Français Parlé*, du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (G.A.R.S.).

déploient des types d'échanges et de rhéoriques caractéristiques »²⁶³, les ethnométhodologues font de l'interaction scolaire un objet de recherche et cherchent à en dégager les caractéristiques : il s'agit d'abord d'analyser les mécanismes des tours de parole. C'est ainsi que Arno A. Bellack, dans les années 60, avait déjà mis en évidence une structure de type ternaire qui prédominerait dans ces échanges²⁶⁴. Ensuite, les chercheurs portent leur attention sur les différentes fonctions assumées par les interventions pédagogiques (*actes de sollicitation, réponse, information, évaluation, etc*), et la façon dont ces interventions constituent en s'articulant des ensembles plus vastes, les échanges (*ouverture / clôture* etc), eux-mêmes structurés en cycles. Bellack repère ainsi

« des mouvements de "structuration, de sollicitation, de réponse et de réaction" qui se succèdent de façon régulière et constituent des "cycles pédagogiques". Il distingue douze types de cycles possibles ; Bellack montre que le discours des enseignants est cyclique et trois à quatre fois supérieur à celui de tous les élèves réunis. »²⁶⁵

Les différents mouvements de la « leçon » sont ainsi dessinés. Ces travaux rejoignent les conclusions que nous avons dressées à propos des spécificités de la communication en milieu scolaire, puisqu'ils mettent en évidence

« la rigidité du cadre discursif, le fonctionnement fortement ritualisé des échanges, le réglage étroit, par le maître, de la participation des élèves, et l'usage spécifique, mais très régulier, et connu des élèves, de certaines tactiques (l'entrée en matière, par exemple, ou les différentes techniques de questionnement), et de certains signaux qui conditionnent l'interprétation par les enfants des énoncés du maître, et donc leurs comportements langagiers »²⁶⁶.

Les spécificités des interactions didactiques, analysées par les ethnométhodologues anglo-saxons puis par les conversationnalistes français²⁶⁷, intéressent autant les recherches menées pour comprendre les racines de l'échec scolaire que celles en direction de la formation des enseignant(e)s, notamment débutant(e)s, à travers la mise en évidence de « formats scolaires » et de rituels socio-culturels. En effet, tandis que l'interprétation par les élèves des énoncés du maître est rendue délicate par les caractéristiques mêmes de ce type de dialogue²⁶⁸, l'appui sur l'analyse de « formats scolaires » à l'œuvre dans les interactions peut aider les enseignant(e)s débutant(e)s à prendre du recul sur leurs interventions pour en améliorer l'efficacité.

²⁶³ Nonnon E., *op.cit.*, p. 148.

²⁶⁴ Une structure ternaire déjà évoquée qui ferait alterner question de l'enseignant/réponse de l'élève/évaluation de l'enseignant, accompagnée d'une nouvelle question.

²⁶⁵ Altet M., « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?, *op.cit.*, p. 129.

²⁶⁶ *id.*, p. 149.

²⁶⁷ Cf l'équipe de Lyon autour de Catherine Kerbrat-Orecchioni et Véronique Traverso.

²⁶⁸ E. Nonnon parle ainsi du « fait qu'il y ait en même temps progression apparente de la découverte au niveau du questionnement, alors que la thèse est donnée d'emblée » (*op.cit.*, p. 149).

Ces interrogations sont au cœur des recherches « axées sur les médiations par lesquelles passe la réussite ou l'échec de l'enseignement », qui appartiennent aux sciences de l'éducation. A partir de catégories souvent empruntées à la psychologie cognitive, les chercheurs mettent au point des grilles censées proposer un classement des comportements verbaux des enseignants « par regroupement autour de catégories fonctionnelles dominantes ²⁶⁹ ». Altet dresse un bilan des lacunes de ces grilles sur le plan de la recherche, dont nous reprenons ci-dessous les éléments les plus marquants :

- « -les grilles sont unidirectionnelles, centrées sur les comportements de l'enseignant ; elles font comme si tous les comportements des élèves étaient des réactions directes aux comportements de l'enseignant, réactions et non interactions. Elles sous-estiment l'existence d'interactions propres aux élèves (...) ;
- elles sont décontextualisées, elles ignorent totalement le contexte temporel et spatial dans lequel les données sont recueillies (...) ;
- centrés sur l'enseignant, ces outils analysent les réactions des élèves de façon collective, non différenciée; c'est l'élève sujet-collectif qui réagit voire interagit ;
- quant à la dimension affective, elle reste floue et difficile à cerner par ces outils ;
- mais surtout, l'action observée est découpée, disséquée en divers comportements dans une perspective behavioriste (...). ».

Nous pensons que les travaux menés par Cicurel sur l'interaction didactique en classe de langue, et l'accent mis sur une approche de type sociolinguistique et sociodidactique, doivent permettre de lever un certain nombre de ces écueils : nous y consacrons les développements qui suivent.

3.2. *Les travaux de Francine Cicurel sur l'interaction didactique en classe de la langue*

Les recherches menées par Cicurel nous intéressent notamment en raison des outils qu'elles mettent à notre disposition pour connaître et analyser l'interaction didactique en tant que catégorie spécifique d'interactions, définie comme

- « met(tant) en relation un interactant expert dans la matière enseignée avec des interactants-apprenants qui ont besoin de sa collaboration, la forme dialoguée de la transmission se construit collectivement, mettant en oeuvre un système d'alternance de la parole dont on peut dire que c'est l'interactant expert qui en a généralement la maîtrise (et) comport(ant) des rituels qui aident (ou parfois déroutent) les participants ». (Cicurel, 2011, p. 44)²⁷⁰.

La chercheuse consacre le premier chapitre de son ouvrage intitulé *Les interactions dans l'enseignement des langues*²⁷¹ à la définition d'un cadre d'analyse de l'interaction didactique. Elle rappelle d'abord quels sont les traits qui la caractérisent : cadre spatio-

²⁶⁹ *id.*, p. 150.

²⁷⁰ Cicurel F., 2011, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, n°149-150.

²⁷¹ Cicurel F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Didier.

temporel déterminé par l'institution, interactants qui ont des positions interactionnelles pré-établies, but fixé au préalable, objets de discours car « l'apprentissage se réalise par la médiation d'activités didactiques qui mettent elles-mêmes en place des objets thématiques » (Cicurel, 2011, p. 26), déroulement ritualisé, canal de communication associant dialogues et recours à des ressources écrites, stratégies discursives visant l'intercompréhension. Puis elle analyse successivement les caractéristiques des rôles interactionnels de l'enseignant puis des apprenants. Concernant l'enseignant, elle met en relation la position particulière qu'il occupe dans l'espace de la classe, et sa place dans les interactions,

« considérée comme « haute » dans la mesure où il dirige les échanges, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit. » (Cicurel, 2011, p. 28)

L'enseignant exerce une influence déterminante sur la parole des élèves, qu'il sélectionne, attribue et commente en mobilisant prioritairement deux actes de langage, les actes de sollicitation et les injonctions, autrement dit « la demande de dire » et « le dire de faire ». Cette position n'est cependant pas figée et déterminée une fois pour toutes, les positions interactionnelles des participants pouvant subir un certain nombre de modulations, auxquelles nous serons attentive dans nos analyses.

Le comportement interactionnel de l'apprenant se définit par la soumission de sa prise de parole à une régulation, la conformation de ses productions langagières à des règles communicationnelles explicites ou implicites, et le respect du temps de parole qui lui est imparti (*id.*, p.31). Cicurel mentionne également la possibilité du développement d'interactions entre élèves, qui donnent lieu à une *construction collective* : elle note qu'il s'agit souvent d'interactions de type *indirect*, de notre côté nous les qualifierons d'interactions *horizontales* dans nos analyses, pour insister sur la dynamique inter-élèves qui s'y joue.

Nous serons aussi amenée dans nos analyses à étudier des interactions qui se déroulent entre un petit nombre d'élèves, en-dehors de la présence physique de l'enseignant. Ceci nous conduira à examiner comment s'y répartissent les rôles interactionnels, notamment en terme de régulation de la parole : certains élèves endossent-ils temporairement le rôle interactionnel de l'enseignant en distribuant la parole, en rappelant l'objet du discours ou la consigne, réintroduisant ainsi une forme d'asymétrie dans les interactions ? Sinon comment se fait la gestion de la parole ?

Cette mise au point sur les caractéristiques de l'interaction didactique qui nous seront utiles pour mener nos analyses une fois réalisée, il faut présenter les spécificités du positionnement que nous adoptons, et qui se situe dans le sillage des recherches menées en sociolinguistique.

3.3. *Quelques spécificités d'un positionnement sociolinguistique*

Il nous a été difficile d'organiser l'exposé des principales caractéristiques d'une approche sociolinguistique, tant ces éléments sont interconnectés, ce qui rend inévitablement maladroit et artificiel leur présentation sur un mode linéaire. Dans la mesure où cette approche entend affronter la complexité au lieu de l'éluder, nous nous sommes tant bien que mal lancée dans cette entreprise, en espérant garder visibles les liens qu'entretiennent ces différents éléments, comme autant de pièces d'un même puzzle.

Nous plaçons en exergue de cette sous-partie une citation de Louis-Jean Calvet, car elle souligne avec force les spécificités d'une analyse de type sociolinguistique, et les choix qu'elle implique :

« Certains pensent que l'on étudie les langues comme des objets abstraits, comme de belles machines que l'on pourrait décrire sans tenir compte de leurs relations au social. Mais les langues sont parlées par des gens – j'aime ce mot tout simple : les gens ! – qui vivent, échangent, partagent. Faire de la linguistique « engagée »- ce que j'ai appelé de la « sociolinguistique »-, c'est donc prendre au sérieux l'adjectif « humain » dans « sciences humaines ». Et se demander ce que les langues nous apprennent des sociétés dans lesquelles vivent ceux qui les parlent »²⁷².

Se placer dans une perspective sociolinguistique suppose donc un certain nombre de choix : il s'agit d'abord de placer au cœur de nos réflexions une conscience aigüe des enjeux sociaux de nos recherches, menées dans le champ de l'acquisition de compétences orales. Les travaux menés notamment par Elisabeth Bautier, Dominique Bucheton, Bernard Lahire, ou encore Catherine Le Cunff apportent des éclairages complémentaires, à partir d'une question qui leur est commune :

« Sommes-nous prêts à faire construire la parole de manière égalitaire, à permettre que tous les enfants, les adolescents, les apprenants puissent s'emparer de ce pouvoir ? » (D. Bucheton, 2000)²⁷³.

Partant du principe que les activités langagières ne sont jamais « que » langagières, mais toujours à la fois langagières, sociales, cognitives et affectives, ces chercheur-e-s tentent de

²⁷² Calvet L.-J., 2009, *Télérama* n°40, p. 19.

²⁷³ Bucheton D., texte extrait de l'université d'été "Prendre la parole. Apprendre la parole. Apprendre par la parole." organisée par la direction de l'enseignement scolaire en collaboration avec les *Cahiers pédagogiques* à la faculté des sciences Gavy-Océanis, Saint-Nazaire, du 12 au 17 juillet 2000.

comprendre le rôle de la langue dans les différences d'appropriation de connaissances scolaires²⁷⁴, ou plus précisément de comprendre

« en quoi le rapport au langage des enfants socialement, familialement ou scolairement construit est-il un processus différenciateur qui explique un certain nombre d'échecs scolaires » ?²⁷⁵

Dans la mesure où la problématique de l'échec scolaire ne croise qu'indirectement nos préoccupations de recherche, nous ne détaillerons pas ici le contenu des travaux qui lui sont consacrés. Cependant, nous adhérons aux principes clés que les chercheur-e-s précité-e-s mettent en avant, à travers l'adoption d'une perspective « englobante » des activités langagières (vues dans la richesse de leurs dimensions : cognitives, sociales, culturelles, affectives, identitaires, etc).

La démarche sociolinguistique affronte la complexité et vise à maintenir les liens entre langue et social, afin de saisir la langue dans son caractère « multidimensionnel » ; cette volonté va de pair à la fois avec la prise en compte de l'hétérogénéité des formes verbales, et sur le plan méthodologique avec une approche contextualisée et contextualisante des phénomènes langagiers observés. La prise en compte de l'hétérogénéité soulève la question de la *variation* et du rapport à la *norme*. Comme le soulignent Françoise Gadet et Serge Lureau²⁷⁶,

« si la variation est loin d'être inexistante à l'écrit (on parle de « variation stylistique »), elle prend à l'oral une ampleur qu'il est impossible de ne pas reconnaître, que l'on réfère habituellement aux dimensions extra-linguistiques du changement, de la différence régionale, de la différence sociale, et de la différence stylistique (ou situationnelle). (...) Or il n'est pas facile de prendre en compte cette diversité, car on dispose pour ce faire d'un arsenal très limité de concepts et de notions, légèrement à l'écart de la pratique grammaticale habituelle. » (Gadet, Lureau, 1993, pp. 3-4).

Face aux variations sociolinguistiques, deux types de méthodologies ne trouvent pas leur place dans notre réflexion²⁷⁷ : la première consisterait à nier ces variations en adoptant « une vision *normative* monolithique de la langue » et en sanctionnant comme fautif tout écart par rapport à cette norme. La seconde, *plurinormative*, prendrait en compte l'existence d'une pluralité de normes comme autant d'adaptations à des types de communication, et regrouperait les variations sous la bannière des « registres de langue ».

²⁷⁴ C'est le cas d'E. Bautier dans son ouvrage *Pratiques langagières, pratiques sociales - De la sociolinguistique à la sociologie du langage* paru chez L'Harmattan en 1995.

²⁷⁵ Bucheton D., *id.*, p. 1.

²⁷⁶ Gadet F., Lureau S. (coord.), 1993, « Norme(s) et pratiques de l'oral », *Le Français aujourd'hui*, n°101, pp. 3-4.

²⁷⁷ Nous faisons référence ici à la synthèse opérée par Philippe Blanchet dans un article de 1998 intitulé « Pratiques de l'oral, variations linguistiques et maîtrise des discours » paru dans le n°10 de *Lettres ouvertes*, dans le cadre d'un dossier consacré aux *Enjeux de l'oral* et édité par le CRDP Bretagne.

Or nous pensons que le choix d'une posture sociolinguistique implique le dépassement de la problématique des registres de langue, qui

« revient à considérer qu'il y a des formes meilleures que d'autres, non plus dans un absolu de la langue [ce qui constitue déjà un progrès !] mais par rapport au relatif de l'interaction, car « ce qui se joue (...) relève d'une dimension qui dépasse et intègre les registres : c'est la co-construction de ces identités mêmes, c'est la négociation même d'un consensus qui va permettre la poursuite de l'échange ». (Maurer, 2001, p.43).

La troisième option devrait donc permettre de surmonter les écueils d'une approche plurinormative, à laquelle manque

« à la fois la prise en compte des stratégies d'usage des codes de la part du locuteur, et le passage de ce que l'on appelle l'épilinguistique (maniement inconscient ou mécanique de règles, ici discursives) au métalinguistique (maîtrise raisonnée et distanciée de ces règles) » (Blanchet, 1998, p. 25).

C'est donc une approche *plurinormaliste* que Philippe Blanchet appelle de ses vœux, qui s'attacherait à la signification en contexte du discours, en posant comme finalité « la maîtrise métalinguistique de la variation langagière adaptée au contexte » (*ibid.*). La place réservée au contexte est importante dans une approche de type sociolinguistique : plus précisément, il s'agit de développer une *approche contextualisée* des phénomènes langagiers observés, approche dont nous examinerons les implications dans le chapitre qui suit, consacré aux choix méthodologiques.

Distinguons deux plans. Le premier concerne la prise en compte du contexte dans l'analyse interactionnelle, liée à l'attention portée à la situation de communication elle-même : il est en effet indispensable de connaître la situation de départ (participants, cadre spatio-temporel, objectifs de l'interaction), de repérer les indices linguistiques de contextualisation (termes d'adresse, déictiques spatio-temporels, etc) pour apprécier la manière dont les participants confirment, transforment – en un mot, co-construisent - cette situation de départ. Nos analyses se placeront dans cette perspective. Mais l'approche sociolinguistique contextualisée se situe aussi sur un autre plan, dans le cadre d'une démarche interprétative : il ne s'agit pas tant de « mettre en contexte » que

d' « attribuer une signification à des phénomènes sur lesquels on focalise, qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ mais qui ne sont pas au centre de la focale »,

comme le rappellent Rispaïl et Blanchet lors d'un séminaire récent consacré à la recherche en Didactique des Langues et des Cultures²⁷⁸.

²⁷⁸ Rispaïl M., Blanchet Ph., 26 et 27 mars 2012, « La contextualisation – Enjeux épistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et des cultures », Séminaire *Recherche en Didactique des Langues et des Cultures*, Puebla, Mexique.

Plus précisément, les approches contextualisées

« mettent l'accent sur certaines façons de poser les problèmes et certaines façons de mener les recherches, notamment en termes de méthode d'observation et d'écriture. On peut résumer ces approches, en première approximation, en les définissant comme adoptant un point de vue 'écologique' qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire, ce qui implique des méthodes à dominante ethnographique et compréhensive ». (Blanchet et Chardenet, 2011, p.2) »

Nous retrouvons une fois encore la volonté d'adopter une perspective englobante, afin de tenter de saisir les phénomènes dans leur complexité et leur hétérogénéité.

Une dernière facette des travaux mobilisant l'analyse interactionnelle et entretenant des liens avec notre recherche doit être à présent abordée : il s'agit de l'étude des gestes professionnels des enseignants telle qu'elle est notamment proposée par Dominique Bucheton et Yves Soulé, et développée en didactique du français par Anne Jorro et Hélène Crocé-Spinelli.

3.4. Gestes professionnels des enseignant(e)s, postures, style d'enseignement et interactions didactiques

Même si ce n'est pas l'objet principal de nos analyses, nous serons amenée à interroger notre corpus d'interactions verbales sous l'angle des gestes professionnels lorsqu'il s'agira d'envisager les perspectives ouvertes par nos recherches en terme de formation professionnelle des enseignant(e)s. Les chercheur(e)s engagé(e)s dans la construction d'un modèle de l'agir enseignant dans la classe soulignent en effet l'importance des analyses langagières et linguistiques, centrées sur les *manières de dire et de se dire en classe*, car le langage constitue selon eux/elles « une fenêtre sur l'activité enseignante. » (Jorro et Bucheton, Bucheton (ss la dir.), 2010, p. 13²⁷⁹). L'analyse des interactions peut dans cette perspective se révéler précieuse, car elle fournit des renseignements sur le type d'*ethos communicationnel* construit dans la classe, en lien avec les plans affectif et relationnel, sur le *pilotage* de l'espace-temps de la classe, sur les procédés de *tissage*, ayant pour enjeux la mise en évidence des « phénomènes de congruence et de corrélation des développements langagiers, psycho-affectifs, identitaires, cognitifs » (Bucheton, 2010, p. 34) : autant d'éléments qui occupent une place importante dans notre réflexion. Pour préciser ce que recouvre le concept de geste professionnel et voir en quoi il pourrait être utile pour prolonger nos analyses, nous nous appuyerons sur les travaux menés par l'équipe de

²⁷⁹ Jorro A., Bucheton D., 2010, « Une posture de « chercheur en lien avec la formation ». La quête d'un ethos scientifique », in D. Bucheton (ss la dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès éditions, pp. 7-24.

recherche ERTE, rattachée au LIRDEF²⁸⁰, et qui ont fait l'objet de plusieurs publications récentes, dont un article intitulé « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées »²⁸¹, qui fournit une synthèse des recherches engagées dans le domaine.

Le choix du terme « geste » ne conduit pas à privilégier une approche de type comportementaliste, qui réduirait les gestes à des stéréotypes d'actions, et aborderait l'action éducative « en la détachant des valeurs, des imaginaires, des investissements symboliques » (Jorro, 2000, p. 47). C'est même tout le contraire, et Jorro insiste en mettant en avant la *dimension éthique* du geste :

« faire un geste, ce serait porter attention à l'autre tout en interagissant avec lui avec l'intention de lui transmettre des valeurs » (Jorro, 2010, p. 23).

Notre problématique de recherche nous incite à être particulièrement sensible à cette composante éthique, sociale et culturelle de l'agir enseignant.

Pour avancer dans la définition du concept, nous nous réfèrerons successivement à la formulation que Bucheton et Soulé utilisent dans leur article de synthèse, lorsqu'ils soulignent que

« Le choix du terme *geste* traduit l'idée selon laquelle l'action du maître est toujours **adressée et inscrite dans des codes**. Un geste est une **action de communication** inscrite dans une **culture partagée**, même a minima » (Bucheton, Soulé, 2009, p. 32),

et à l'acception retenue dans *L'agir enseignant* :

« Le geste professionnel au sens large contient la **culture professionnelle**, **l'ajuste** à la situation et ce faisant **la réinvente et la renouvelle** ». (Bucheton, 2010, p. 54).

Nous pouvons déduire de ces définitions que le modèle des gestes professionnels entend rendre compte de la complexité de l'action enseignante, de sa plasticité et de sa singularité, sans négliger les dimensions symbolique, identitaire et éthique qui la sous-tendent. La nature des « macro-préoccupations » identifiées par les chercheurs comme constituant la « matrice » de l'activité enseignante dans la classe ne fait que confirmer cette orientation. Bucheton et Soulé (*id.*, 2009, pp. 29-48) distinguent en effet :

- 1) le *pilotage de la leçon*, qui vise à « organiser la cohérence et la cohésion de la séance », assurer la « chronogénèse », tout en intégrant la question des déplacements dans la classe et des gestes corporels,

²⁸⁰ Equipe de recherche en éducation intitulée « Les langages, conditions d'entrée dans les apprentissages » ; LIRDEF : laboratoire interdidactique de recherche pour le développement, l'éducation et la formation, implanté à l'IUFM de Montpellier.

²⁸¹ Bucheton D., Soulé Y., 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Education & Didactique*, Vol. 3, n°3, pp. 29-48.

2) l'*atmosphère*, dont l'objectif est de créer et maintenir des espaces dialogiques, qui est définie comme

« l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun »,

et qui renvoie à la problématique de l'**éthique professionnelle**, puisqu'il importe de

« laisser aux élèves un **espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire**, leur apprendre à **être à l'écoute de l'autre** (souligné par nous) »,

3) le *tissage*, qui réfère

« à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon »,

avec pour moments clés l'ouverture et la clôture de la séance,

4) l'*étayage*, identifié comme « l'organisateur principal de la co-activité maître-élèves », bénéficiant d'un statut hiérarchiquement supérieur aux autres préoccupations dans le modèle analysé,

5) et enfin les *savoirs visés*, caractérisés au primaire par leur hétérogénéité, et constituant un ensemble aux contours flous :

« enseigne-t-on des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations etc ? ».

Les analyses que nous menons sur notre corpus croisent l'ensemble de ces macro-préoccupations. A titre d'exemple, lorsque nous examinons les indicateurs de temporalité interne et externe à la séance mobilisés par les enseignant(e)s et par les élèves, ou encore les références spatiales, nous nous intéressons aux gestes professionnels liés au pilotage mais aussi au tissage. Mais c'est sans doute l'atmosphère qui se dégage des interactions verbales menées dans la classe, et qui traduit le type d'*ethos communicationnel* construit par l'enseignant(e), qui occupe la place la plus importante dans nos développements. Dans la recherche qu'elle consacre à l'étude des gestes professionnels de l'enseignant(e) en situation didactique de lecture littéraire, Crocé-Spinelli, se plaçant dans le prolongement des réflexions engagées par Jorro, identifie des « **gestes éthiques** », parmi lesquels la *confiance*, le *respect* et la *liberté* : elle souligne qu'en

« parlant dans la classe, l'enseignante remplit deux fonctions : à la fois elle met en place et fait vivre les règles de la conversation dans un débat collectif, et elle joue un rôle éducatif en construisant pour ses élèves un comportement citoyen et moral. »²⁸²

Nos préoccupations de recherche entretiennent une proximité évidente avec ces travaux.

²⁸² Crocé-Spinelli H., 2007, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, dir. Jorro A., Université Toulouse II Le Mirail, *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*, p. 298.

Après avoir présenté notre conception des interactions puis « zoomé » sur les interactions en contexte didactique, qui constituent le terrain de notre enquête, il nous reste à explorer ce qui fait selon nous l'intersection entre les interactions d'une part et la citoyenneté d'autre part. Pourquoi avoir choisi de les croiser ? Quel pont permet de les relier ? Selon nous, la clé de cette intersection réside dans la confrontation à l'autre et la construction d'un rapport pluriel au monde. Ce métissage altérité/identité, que nous avons choisi de qualifier sous le terme d' « alteridentité » désigne donc un « moi » qui lui-même est pluriel.

A l'heure où de nombreuses recherches²⁸³ sont engagées sur le thème de la diversité, de la pluralité et du pluralisme, il nous paraît nécessaire d'approcher ces notions pour mieux les distinguer et voir en quoi elles peuvent être éclairantes pour notre problématique.

4. Interactions verbales et compétences citoyennes : pluralisme et altérité

Dans un premier temps, nous chercherons à définir le *pluriel*, la *pluralité* et le *pluralisme*, en les confrontant à des termes a priori proches comme l'*hétérogénéité* et la *diversité*. Nous explorerons les soubassements idéologiques de ces notions, afin de déterminer leurs implications dans le contexte d'échanges langagiers menés en classe. Enfin, nous envisagerons l'interaction en tant que lieu du rapport à l'autre à partir des travaux de De Nuchèze sur l'*archétype d'altérité*.

4.1. Pluriel, pluralité, pluralisme

Pour envisager l'impact que peuvent avoir ces notions dans l'appréhension et l'analyse des interactions didactiques, on peut opérer un retour aux sources, en posant les bases définitives de ces termes telles qu'elles apparaissent dans le dictionnaire. Pour ce faire, nous avons choisi de travailler à partir du *Trésor Informatisé de la Langue Française (TLFI)* et du *Larousse*.

²⁸³ Nous n'en citerons que trois exemples très récents : l'organisation d'un colloque international de socio-didactique des langues (laboratoire LISA, équipe ICPP), *Faire société dans un cadre pluriculturel. L'école peut-elle didactiser la pluralité culturelle et linguistique des sociétés modernes ?*, les 11 et 12 juillet 2012 à l'Université de Corte ; la publication d'un ouvrage sous la direction de Cécile Goï (équipe PREFics-DYNADIV), *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ?*, *Approches interdisciplinaires de la diversité*, paru en 2012 aux éditions L'Harmattan ; à l'occasion de la parution du numéro 46 de la revue *Repères* (2012) coordonné par B. Daunay et F. Grossmann et consacré au bilan de vingt ans de recherches en didactique du français, M.-M. Bertucci et V. Castellotti ont rédigé un article intitulé « Variation et pluralité dans l'enseignement du français : quelle prise en compte ? ».

En tant qu'antonyme de « singulier », le terme « pluriel » fait d'abord référence à la « catégorie grammaticale du nombre ». Etymologiquement, le mot nous vient du latin *pluralis*, adjectif signifiant « composé de plusieurs ». La pluralité, du latin *pluralitas*, est donc associée à une « multiplicité » (d'êtres, de choses, d'idées). Comme le laisse supposer la suffixation en *-isme*, le terme pluralisme ne relève pas, comme le pluriel et la pluralité, de l'ordre du seul constat reposant sur l'idée de nombre. D'apparition plus tardive, il désigne d'abord en philosophie une doctrine qui, en face du monisme,

« admet la nécessité de postuler **plusieurs principes** pour expliquer la constitution du monde, et affirme que les êtres qui le composent sont **irréductibles à une substance unique et absolue** ».

Il n'est pas étonnant que le même type de définition se retrouve sur le plan sociologique, avec la référence à une doctrine ou pratique qui

« admet la **coexistence d'éléments** culturels, économiques, politiques, religieux, sociaux **différents au sein d'une collectivité** organisée ».

Sur le plan politique, il est fait référence au pluralisme libéral pour désigner un courant qui « intègre au socle du libéralisme politique les exigences du pluralisme des valeurs », et qui possède trois grandes acceptions :

« sur un plan factuel, c'est d'abord une manière de nommer le **constat de la diversité** des croyances morales et des visions du bien dans les sociétés démocratiques contemporaines. C'est ensuite une **thèse d'épistémologie morale** portant sur la structure de notre univers moral et consistant à affirmer que les valeurs sont conflictuelles et incommensurables. C'est enfin une **thèse normative** qui valorise l'existence de cette pluralité irréductible de valeurs et de conceptions du bien²⁸⁴ ».

Avec le pluralisme apparaît l'idée de *différence* associée à celle de nombre : le pluralisme renvoie à un pluriel hétérogène, et non à l'addition d'individualités semblables. Ces individualités différentes sont amenées à « coexister », à vivre ensemble au sein d'un même tout. Tandis que la pluralité peut théoriquement renvoyer à un pluriel *homogène*²⁸⁵, le pluralisme insiste sur la nécessaire et irréductible *hétérogénéité*²⁸⁶ de la pluralité. Une pluralité qui serait *cosmopolite, éclectique, mélangée*.

« Diversité » et « hétérogénéité » gravitent donc autour du « pluralisme » : la diversité fait écho à la différence, la variété, et entretient justement un lien avec l'hétérogénéité. On parle d'éléments « divers », lorsque dans une perspective comparatiste on note entre eux des *différences caractéristiques*, lorsque ces éléments sont de *plusieurs sortes*. Différence

²⁸⁴ « Le pluralisme libéral et ses critiques », Appel à contribution, *Calenda*, publié le jeudi 22 mars 2012, <http://calenda.revues.org/nouvelle23338.html>

²⁸⁵ Du grec ancien ὁμογενής, *homogenês*, « de même race, de même sorte, semblable ».

²⁸⁶ Du grec ancien ἑτερογενής, *heterogenês*, composé de ἕτερος, *héteros*, « autre » et γένος, *génos*, « origine ».

et pluralité ont donc une nouvelle fois partie liée, et nous voyons se dessiner, à côté du couple singulier/pluriel, un second binôme : celui du même et de l'autre. Ces deux couples entretiennent des liens, et nous souhaitons particulièrement mettre en relation le *pluriel* et l'*altérité*, qui nous semblent être au cœur des échanges langagiers.

4.2. *Altérité et interaction*

En quoi l'interaction est-elle un lieu de rencontre de l'altérité ? Quels liens entretiennent identité et altérité ? Peut-on trouver dans les interactions verbales des traces de la construction de soi dans et par la rencontre avec l'autre ? Autrement dit, comment

« mettre l'accent sur les liens qui nouent interactions et altérité, dans le sens où l'autre vers qui je vais dans l'échange ne peut pas totalement être disjoint de moi, sans toutefois se confondre avec moi : entre coïncidence et ressemblance, quel espace fait respirer l'échange pour me permettre d'y évoluer et même de m'y épanouir ? »²⁸⁷.

Dans son article « Quand l'altérité vient aux enfants ..., réflexions sur des interactions en ateliers de philo », Rispaïl confirme l'hypothèse selon laquelle « c'est bien dans l'espace interactionnel que se construit le rapport à l'autre²⁸⁸ ». Elle montre également combien le couple identité/altérité fonctionne dans les interactions enfantines analysées davantage sur le mode du continuum que sur celui de la rupture :

« (...) une étude linguistique des interactions dément l'idée d'une rupture entre identité et altérité : on ne passe pas de l'identité à l'altérité, ou d'une phase identitaire à une phase « altéritaïre ». Nombreux sont les indices, énonciatifs et syntaxiques entre autre, qui montrent que l'enfant approfondit son identité par sa découverte de l'altérité, plus qu'il ne quitte son moi pour aller vers l'autre. Son discours ne désigne pas deux espaces disjoints mais des espaces en mouvement, qui se cherchent et s'entrecroisent, par des procédés discursifs souvent difficiles à démêler.²⁸⁹»

La rencontre de l'autre impulse une dynamique complexe. Identité et altérité ne sont pas à envisager comme des entités disjointes, définies, clôturées : elles sont au contraire mouvantes, entremêlées, en perpétuelle construction. Une nouvelle fois, les concepts d'hétérogénéité et de pluralité peuvent aider à caractériser ces déplacements, et ces constructions :

« Il y a donc différents niveaux d'altérités entremêlés qui s'expriment dans les interactions de notre corpus : de l'autre que je peux comprendre et intégrer dans mon discours, que je peux même appeler à la rescousse pour en compléter le puzzle, à celui qui m'étonne au point que j'en perds (pour un temps limité) la parole :

(17, 24 : Est-ce qu'il faut rêver ?)

²⁸⁷ Rispaïl M., (article encore non publié), « Quand l'altérité vient aux enfants ..., réflexions sur des interactions en ateliers de philo », *Figures de l'interaction*, L'Harmattan.

²⁸⁸ *id.*, p. 26.

²⁸⁹ *ibid.*

Wassila – quand on rêve et bê on voit que / on voit des enfants qui jouent dans la cour et on voit des filles qui jouent à l'élastique ou à la corde à sauter et bê / on veut une élastique ou une corde à sauter /

Anthony – on rêve / c'est obligé on rêve /

(la classe réagit : chuchotements de quelques élèves)

ou que je m'oppose à lui (cf. le non répété de Laurie en 31, 77 et 89, Annexe 2). Mais il n'y a aucune raison d'essayer de réduire cette variation : **l'autre est pluriel autant que je le suis, et c'est dans cette pluralité que se situe la rencontre.** »²⁹⁰.

Les interactions déploient de multiples ponts entre identité et altérité, qui permettent la construction de ce que nous appelons une *alteridentité plurielle*, comme un tissage complexe entre ces deux notions.

Dans une autre perspective, les travaux de De Nuchèze placent également l'altérité au cœur de l'interaction. Plus exactement, cette dernière développe dans son ouvrage *Sous les discours, l'interaction*²⁹¹ la notion d'*archétype d'altérité* : partant du principe que le langage est action, elle développe l'idée selon laquelle dans une interaction, l'acte ne peut réussir ou échouer qu'en fonction de l'autre (que ce soit avec, malgré ou contre lui). Ce qui compte par-dessus tout, c'est la relation interlocutive et l'analyse des actes de langage ne peut être menée à bien qu'en lui accordant la place qui lui revient. Se plaçant dans la lignée des réflexions du philosophe Francis Jacques, elle évoque l'importance des manifestations linguistiques du dialogisme et la pluralité (encore !) du sujet énonciateur qu'elle consacre. Face aux données abondantes et complexes de l'interaction, elle pose que l'altérité constitue l'un des universaux de l'interaction, facilement identifié et disponible pour les interactants, mais également « élément basique d'un modèle de description de l'interaction ». Nous retiendrons cette approche des interactions dans l'analyse menée sur notre corpus.

L'interaction est donc par excellence le lieu de rencontre de l'altérité, c'est même l'une de ses principales caractéristiques, et l'analyse permet de dégager les traces de ce voyage vers l'autre. Isabelle Delcambre et Isabelle Laborde Milaa, dans leur présentation du numéro du *Français aujourd'hui* intitulé « Oral : le rapport à l'autre »²⁹², rappellent ce lien intime et vont au-delà en envisageant trois angles d'approche de l'altérité dans le langage :

- le premier corrobore les développements qui précèdent, en reliant le rapport à l'autre à la notion d'interaction elle-même. Comme le soulignent les auteures, l'autre représente à la fois la justification de l'échange et son moteur dans la mesure où il influence les

²⁹⁰ *id.*, p. 19.

²⁹¹ Nuchèze (de) V., 1998, *Sous les discours, l'interaction*, L'Harmattan, collection « Sémantiques ».

²⁹² Delcambre I., Laborde Milaa I. (ss la dir.), 2004, « Oral : le rapport à l'autre », *Le Français aujourd'hui*, N°146.

comportements langagiers du langagiers du locuteur : « L'autre est ce qui modifie le locuteur, ce qui le fait penser, sur les autres et sur lui-même. »²⁹³ ;

- le deuxième souligne la *double construction d'images* – image du locuteur et image de l'autre – qui se joue dans l'interaction, et dont il est possible de trouver les traces dans le discours ;

- enfin, le troisième angle d'approche du rapport à l'autre consiste à poser l'altérité comme une valeur.

« La situation orale est alors envisagée pour **ses enjeux politiques, civiques, démocratiques**, lesquels sont sans doute une **finalité ultime en situation d'enseignement** mais non didactisée en tant que telle. À ce niveau, **le rapport à l'autre tient du respect de l'autre** ». ²⁹⁴

Cette dernière dimension retient toute notre attention : nous aurons l'occasion d'y revenir en envisageant les liens qu'entretiennent langage, éthique et citoyenneté dans une perspective éducative. Auparavant, et la question des valeurs nous y engage, nous souhaitons rappeler la dimension idéologique assumée de la posture de recherche adoptée.

4.3. « Penser au pluriel » : les enjeux éthiques d'une « révolution intellectuelle »²⁹⁵

Il s'agit ici d'envisager un autre aspect de la pluralité et de l'altérité dans l'interaction, telles qu'elles se manifestent dans la diversité des formes employées par les locuteurs, et plus précisément de s'intéresser au traitement ou à l'absence de traitement *didactique* de cette diversité. Selon Didier de Robillard, cela constitue une des difficultés majeures de la didactique du français, qui occulte « *l'altérité dans sa dimension conflictuelle* ». Le chercheur note que cette dimension n'est pas prise en compte dans la définition même des *langues* : on lui préfère une définition « aseptisée », vidée de tout potentiel conflictuel. Le modèle dominant relèverait d'une linguistique « homogénéisante », qui exclut la « diversité » et la pluralité. De Robillard tisse un lien, sur le plan historique, entre ce modèle scientifique dominant et la politique nationaliste des Etats-Nations, organisée autour du diptyque un peuple/une langue.

Loin d'être dépassé, ce modèle serait à présent relayé au niveau des instances européennes, et en particulier du Conseil de l'Europe. L'analyse des textes produits révèle en effet que la pluralité est vue comme un « morcellement “quantitatif” d'un grand tout et non pas comme une composante ontologique ». Le chercheur nous invite à ouvrir une brèche dans

²⁹³ *id.*, p.3.

²⁹⁴ *Ibid.*

²⁹⁵ Ces expressions sont employées par de Robillard dans un article dont voici les références : Robillard (de) D., 2008, « Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités », *Le Français aujourd'hui*, Dossier *Descriptions de la langue et enseignement*, n° 162, pp. 11-19.

cette conception, seul moyen d'adopter une posture plurielle de recherche, qui intègre la diversité à la réflexion, dans sa dimension ontologique. Il faudrait donc non seulement cesser d'occulter les enjeux identitaires et politiques, mais les mettre au jour, les expliciter, et leur donner leur place au sein de la didactique des langues – ce qui ne peut se faire que dans une perspective sociolinguistique qui assume la complexité des tâches qui lui incombent. Delamotte-Legrand ne dit pas autre chose lorsqu'elle affirme que

« toute éthique linguistique commence par l'acceptation du fait de la diversité des langues et du droit des personnes à disposer de leurs langues. »²⁹⁶.

En se proposant de « positionner le problème de la variation langagière face à l'action didactique »²⁹⁷, elle rappelle que l'éducation à la variation langagière ne peut se faire qu'à la condition d'une profonde remise en question de la didactique « traditionnelle » du français langue maternelle : cette remise en cause concerne à la fois la représentation du français comme langue « au singulier, unifiée et unifiante », pour ne pas dire « uniformisée et uniformisante », et le rapport à la norme qui en découle. En effet, si le constat de l'hétérogénéité des pratiques langagières est acquis, les choix didactiques opérés divergent : selon Delamotte-Legrand, on peut schématiquement retenir trois options différentes. La première, basée sur la surnorme et l'hypercorrection, *ignore* volontairement la variation. Ce choix élitiste occasionne chez les élèves dont les usages sont ignorés, quand ils ne sont pas stigmatisés comme fautifs, une « insécurité linguistique » et un « rapport douloureux à la langue ». La deuxième option se situe à l'autre extrémité de l'échelle et entend *valoriser* la variation : Delamotte-Legrand rejoint de Robillard en soulignant que ce choix ne tient pas assez compte du potentiel conflictuel des réalisations langagières dans la société. Les « repères socio-pragmatiques nécessaires dans les relations sociales » ne seront pas fournis aux élèves qui en auraient besoin. La dernière option, que défend la chercheuse, se base sur la *reconnaissance de la pluralité des normes* pour apprendre à l'enfant que « si le langage est régi par des règles sociales, il est tout autant un instrument de contestation de ces règles ». Delamotte-Legrand parle d'éducation à une « autogestion langagière », adossée à un idéal de liberté. Savoirs sur la langue (son fonctionnement, ses usages variés) et éducation à l'« intolérance langagière » vont ainsi de pair pour permettre à tous les élèves de se repérer dans la société, d'opérer des choix en connaissance de cause, de mieux maîtriser le monde dans lequel ils vivent.

²⁹⁶ Delamotte-Legrand R., 1997, « Langage, socialisation et constitution de la personne », in R. Delamotte-Legrand, F. François, L. Porcher (dirs.), *Langage, éthique, éducation – perspectives croisées*, Publications de l'Université de Rouen, p. 103.

²⁹⁷ *ibid.*

Nous entendons modestement participer de cette entreprise, en mettant au centre de l'analyse des interactions leur dimension éthique et notamment la construction « alteridentitaire » qu'elles autorisent, et en étant particulièrement attentive aux enjeux éthiques des choix didactiques opérés par les enseignant(e)s dans leur gestion des échanges. Dans un article précédemment cité, Rispaïl met justement en lumière ce qui se joue dans les interactions menées en contexte scolaire :

« Accepter l'autre et sa culture est moins un acte qu'un regard ou peut-être un discours, une posture dont on rend l'élève capable. Il s'agit, de la part de l'école, d'affirmer un premier choix fondamental, qui est celui du **contact privilégié à l'autre par les mots et la parole, de la force des mots pour découvrir, comprendre et toucher l'autre** : les mots contre la force, pourrait-on dire autrement (...) Par le lien à l'autre patiemment tissé dans les échanges, par le passage du familier à l'inconnu, de situations reconnues sans être identiques à des situations moins identifiables, par l'élargissement progressif de la sphère du familier, les interactions, dans une séance et dans les séances entre elles, permettent que soit découvert l'autre, qu'on le dise et le maîtrise, qu'on le fasse sien jusqu'à ne plus pouvoir s'en passer. »²⁹⁸

Nous pensons, dans la lignée des travaux évoqués ci-dessus, que les enjeux éthiques des interactions à visée didactique interviennent à plusieurs niveaux. Il y a d'abord un enjeu éthique pour les élèves, qui apprennent à se connaître et à connaître l'autre dans les interactions. Cet enjeu éthique inter-élèves intervient également au niveau de la relation enseignant(e)-élève : les choix didactiques de l'enseignant(e) comportent un versant éthique - par la représentation de la langue qui leur sert de fondement, par le rapport à la norme qu'ils instituent, mais aussi par les dispositifs de parole choisis. Enfin, ces enjeux éthiques nous touchent en tant que chercheuse, puisque la mise en œuvre d'une « pensée plurielle » repose sur des présupposés idéologiques que nous avons tentés d'exposer, et qui traduisent le choix assumé d'une posture de recherche engagée.

Il nous reste à présent à établir en quoi ces enjeux éthiques et sociaux se doublent d'enjeux « citoyens » : quels liens entretiennent interactions et citoyenneté dans la salle de classe ?

4.4. Langage et citoyenneté dans la classe : quelques pistes de réflexion

Dans une contribution intitulée *Que fait-on quand on cherche à élucider des « principes » ?*²⁹⁹, François montre en quoi le recours au cadre théorique posé dans l'Antiquité grecque, en particulier par Aristote, est encore d'actualité pour penser le

²⁹⁸ Rispaïl M., (article encore non publié), « Quand l'altérité vient aux enfants ..., réflexions sur des interactions en ateliers de philo », *Figures de l'interaction*, L'Harmattan, p. 70.

²⁹⁹ François F., 2001, « Que fait-on quand on cherche à élucider des principes ? », in M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Ecole, langage, et citoyenneté*, L'Harmattan, pp. 251-270.

Politique. Selon Bernard Combettes,

« le début de la Politique d'Aristote souligne parfaitement **la nécessaire liaison**, quasiment imposée de façon logique, pourrait-on dire, **qui s'institue entre le langage et la citoyenneté** (souligné par nous). »³⁰⁰

Si certains des éléments posés par Aristote sont toujours pertinents pour aider à penser « l'espace théorique de ceux qui ont droit à la parole »³⁰¹, c'est dire à quel point les liens entre citoyenneté et langage ont des racines historiques profondes. En nous attachant à l'étude de ces liens, nous avons conscience d'inscrire notre réflexion dans ce substrat historique, dans toutes ses strates et son épaisseur.

Le contexte de réflexion actuel possède toutefois un certain nombre de spécificités : toujours selon François, il se caractérise d'une part par l'« urgence » et d'autre part par l'« affect ». L'urgence est liée aux menaces de notre temps, l'affect est ce qui nous met en *mouvement* : « D'où la tension perpétuelle entre la prétention à l'universalité des principes et les conditions concrètes de leur énonciation et de leur application »³⁰², conclut le philosophe. En parcourant les articles parus dans deux opus consacrés à la question, respectivement intitulés *Savoir, langages et citoyenneté*³⁰³ et *Ecole, langage, et citoyenneté*³⁰⁴, c'est la ligne de fracture qui nous est apparue, entre citoyenneté « idéelle » voire « idéale », et citoyenneté « pratique », « réelle », « concrète ». Ce couple « citoyenneté de droit / citoyenneté de fait » constitue en quelque sorte la toile de fond sur laquelle viennent s'inscrire les différents liens entre langage et citoyenneté, que nous allons à présent évoquer.

Ces liens se manifestent d'abord sur le plan de l'expression et de la communication qui s'opèrent par le langage : ainsi, comme le souligne Combettes,

« **La citoyenneté se caractérise avant tout par la mise en commun de certaines valeurs, et l'expression de ces valeurs passe obligatoirement par le langage** ; à la différence des simples « sensations », qui peuvent se traduire par des cris, les notions telles que celles du juste et de l'injuste doivent dépasser le stade de l'intuition première pour emprunter la voie d'une expression structurée et élaborée (souligné par nous). »³⁰⁵

Instrument de mise en commun, le langage permet également l'exercice d'une

« forme de pouvoir, puisque la mise en commun des valeurs s'accompagne de l'activité de persuasion, de la participation aux délibérations, aux décisions (...) ».

³⁰⁰ Combettes B., 1999, « Enseignement de la langue et apprentissage de la citoyenneté », Revue *TREMA*, n°15-16, p. 42.

³⁰¹ François F., *op.cit.*, p. 259.

³⁰² *id.*, p. 269.

³⁰³ Dossier *Savoir, langages et citoyenneté*, Revue *TREMA*, n°15-16, 1999.

³⁰⁴ Verdelhan-Bourgade M. (dir.), 2001, *Ecole, langage, et citoyenneté*, L'Harmattan.

³⁰⁵ Combettes B., *op.cit.*, p. 42.

Bautier s'accorde avec Combettes pour reconnaître l'importance de ce premier domaine d'interconnexion entre le langage et la citoyenneté, lié à la dimension expressive et communicative. Mais, se plaçant dans une perspective éducative, elle ajoute à ce premier niveau d'intervention, qui est en voie de didactisation à l'école, un second, dont l'importance reste sous-estimée : elle insiste sur le fait que *le langage permet la construction de références communes, qui fonde l'appartenance à une communauté*. En évoquant « le langage pour apprendre, penser et se construire », selon le titre de l'ouvrage co-dirigé par Chabanne et Bucheton, elle met en lumière la nécessité de doter les élèves d'

« univers de pensée partagés, qui *permettent non pas le consensus et l'uniformité mais justement le débat, la confrontation, l'espace commun d'échanges et d'idées*. »³⁰⁶.

Il nous apparaît que les deux dimensions citées, sur le plan de l'expression mais aussi de la construction et de l'appropriation des savoirs, se rejoignent, et viennent se jeter dans un même fleuve, diversement nommé « espace commun d'échanges d'idées et d'idées » (Bautier), ou encore « lieu de discussion » (Combettes), « espace de discussion » (François). Ce dernier en donne les principales caractéristiques : l'espace de discussion est lié au dialogue, à l'interaction et donc au mouvement. Mouvement du dialogue avec l'autre mais aussi avec soi-même. C'est aussi un espace de « suspension » :

« (Il) suppose des conditions matérielles, un certain nombre d'interlocuteurs (ni trop ni trop peu), un lieu favorable où on obéit à des rituels comme par exemple d'écouter même ceux dont on peut penser a priori que ce qu'ils peuvent dire n'est pas très important et où, quoi qu'il en pense, le professeur ou celui qui en sait (un peu) plus, n'a pas forcément raison contre les autres. Lieu aussi où le discours a " des hauts et des bas " : on ne voit pas de discussion qui serait une progression régulière vers " le vrai ". »³⁰⁷.

Nous avons souhaité reproduire cet extrait car il est éclairant en ce qui concerne notre intention de poser la classe comme « lieu de discussion ». Les autres caractéristiques pointées par François alimentent également la réflexion. En effet, selon le philosophe, l'existence d'un espace de discussion va de pair avec une triple entente : la première tient à « *ce qu'on ne va pas discuter* » ; la seconde, qui nous paraît capitale, repose sur *l'adhésion au principe de l'échange lui-même* (« ça vaut la peine de discuter ensemble ») ; la troisième, non moins essentielle, vise à garantir *l'expression de la différence* dans le dialogue. Ces caractéristiques ont des applications essentielles en contexte éducatif. Enfin, l'auteur insiste sur la fragilité de cet espace, qui peut être mis à mal par de multiples facteurs aussi variés que la « violence verbale », « l'ennui », « l'argument d'autorité » ou

³⁰⁶ Bautier E., 1999, « De la maîtrise de la langue aux pratiques langagières des élèves : langage et citoyenneté », Revue *TREMA*, *op.cit.*, p 52.

³⁰⁷ François F., *op.cit.*, p. 266.

« la dictature de l'habile, celui qui sait se faire valoir » : autant de facteurs susceptibles de se manifester dans une salle de classe.

Dans la mesure où figure au centre de notre recherche l'hypothèse selon laquelle la salle de classe peut correspondre aux caractéristiques de cet « espace de discussion », et ainsi constituer le lieu de liens fructueux entre langage et citoyenneté, il nous faut préciser les conditions d'une participation efficace à cet espace.

En effet, dans une perspective qui privilégie l'exercice concret de la citoyenneté, la maîtrise de certaines compétences s'avère indispensable. C'est l'entrée que choisit Maurer lorsqu'il envisage les liens entre langage et citoyenneté. Le contexte actuel français se caractériserait notamment par la menace qui pèse sur le « pacte républicain » basé sur la méritocratie et la mobilité sociale, métaphoriquement désignées à travers l'expression d'« ascenseur social en panne ». Selon Maurer, le rôle que joue le langage dans cette problématique est central. En effet, alors que la citoyenneté *en droit* ne possède pas de nuance de « degré » (on est citoyen français ou on ne l'est pas), tout n'est pas si simple en ce qui concerne la citoyenneté *en acte*. Cette réflexion renvoie d'ailleurs aux différences de conception de la citoyenneté elle-même : la citoyenneté en droit représenterait alors la citoyenneté d'*appartenance*. Selon Jean-Paul Bernié³⁰⁸, nous serions actuellement dans une phase de transition entre cette conception traditionnelle de la citoyenneté, liée à la nationalité, et une nouvelle conception, à dominante *instrumentale*. Il s'agirait d'une citoyenneté active,

« faite de droits et d'obligations non hérités mais à construire dans des contextes diversifiés, par des voies excluant toute négation a priori des différences ».

Nous retrouvons la partition entre citoyenneté abstraite et concrète évoquée au début de cette sous-partie. Maurer choisit en quelque sorte son camp et inscrit résolument sa réflexion dans le cadre d'une conception « instrumentale » de la citoyenneté : tous les citoyens ne sont pas en mesure d'exercer pleinement leur citoyenneté, et ce pour des raisons liées à leur pratique du langage. Plus précisément, en fonction de la réflexion pragmatique³⁰⁹ et métalinguistique³¹⁰ que les citoyens auront pu mener sur les formes langagières qu'ils emploient, ils pourront se mouvoir dans différents milieux sociaux avec aisance ou bien en être exclus – ce qui implique que « les premiers pourront plus

³⁰⁸ Bernié J.-P., 1999, « Formation de la citoyenneté et communautés discursives », Revue *TREMA*, *op.cit.*, pp. 61-68.

³⁰⁹ En ce qui concerne l'analyse des paramètres de la situation de communication.

³¹⁰ Notamment une réflexion sur la valeur des formes linguistiques employées.

facilement que les seconds faire un plein usage de leur citoyenneté »³¹¹. Ici, la maîtrise de compétences langagières est vue comme indispensable au plein exercice de la citoyenneté. Pour rétablir l'épaisseur historique de cette conception, la référence aux travaux de Condorcet vient à l'esprit. En effet, on peut lire dans son rapport à l'Assemblée législative de 1793 :

« (...) les enfants acquerront avec aussi peu de peine les connaissances grammaticales ou d'orthographe nécessaires pour que la langue et l'écriture de la généralité des citoyens se perfectionnent peu à peu ; et **il est important pour le maintien de l'égalité réelle, que le langage cesse de séparer les hommes en deux classes.** »³¹².

Si l'on en juge par les lignes qui précèdent, l'examen des liens qui unissent langage et citoyenneté, ou plus précisément interactions et citoyenneté en contexte scolaire, promet d'être dense et fécond. Pour autant, nous ne prétendons pas, à travers ces développements, présenter ces liens de façon exhaustive, puisque leur analyse constitue l'objet même de notre recherche. Il nous paraissait cependant important d'offrir quelques pistes de réflexion, comme trait d'union entre le chapitre théorique consacré à l'analyse interactionnelle et l'approche méthodologique de notre dispositif de recherche. Les options théoriques étant posées, le moment est venu de présenter la problématique et les hypothèses de recherche retenues : ceci constitue le propos du chapitre 3.

³¹¹ Maurer B., 2001, *Une didactique de l'oral – Du primaire au lycée*, Bertrand Lacoste, p. 74.

³¹² Cité par Combettes B., *id.*, p. 43.

Chapitre 3 - Problématique et hypothèses de recherche

La présente recherche vise à répondre à la problématique suivante :

en quoi les interactions verbales en contexte didactique pourraient-elles permettre de construire la citoyenneté chez les élèves ?

Nous posons en lien avec cette problématique quatre hypothèses de recherche, codées respectivement H1, H2, H3 et H4 :

H1 : les interactions verbales en contexte didactique autorisent l'exercice d'un esprit critique et en favorisent l'acquisition,

H2 : la constitution de la classe en communauté de travail et d'échanges se construit *dans* et *par* les interactions verbales,

H3 : les interactions verbales en contexte didactique permettent le développement d'un rapport d'ouverture à l'altérité et à la pluralité, en particulier sur le plan des pratiques langagières,

H4 : le style pédagogique de l'enseignant(e) joue un rôle dans le développement de compétences citoyennes.

Pour mettre nos hypothèses de recherche à l'épreuve du terrain, nous avons construit un dispositif de recherche : le section suivante expose les choix méthodologiques qui le structurent.

SECTION 2 - CHOIX METHODOLOGIQUES

Le dispositif de recherche, même s'il a été mis en place pour valider nos hypothèses, n'a pas été intégralement conçu avant sa mise en oeuvre. En effet, il a été modulé, amendé et donc construit au fur et à mesure de notre interaction avec le terrain, dans un processus spiralaire de construction évolutive. Certaines options ont ainsi été écartées, tandis que de nouvelles perspectives s'ouvraient et nécessitaient un renouvellement de la réflexion, un réaménagement des options de départ. Ainsi, alors que nous avions prévu dans un premier temps de procéder à des entretiens d'auto-confrontation avec tous les enseignant(e)s participant à la recherche, nous avons dû, pour des raisons que nous exposerons ultérieurement, y renoncer pour ne les mener qu'avec une seule enseignante, tout en complétant ce recueil de la parole enseignante par des échanges informels avec les autres participants.

Le découpage de présentation que nous adoptons pour des raisons de clarté ne doit donc pas laisser penser, dans la réalité du travail de recherche, à un cloisonnement entre documentation et exploration théorique, enquête de terrain et recueil de données, et enfin analyse des données recueillies. Il n'existe pas de frontière étanche entre ces différents éléments, ni même de réelle succession chronologique : ces plans se nourrissent de leurs avancées respectives et apparaissent dans les faits comme étroitement imbriqués. La méthodologie présentée dans cette section de façon linéaire entretient d'une part des relations étroites et dynamiques avec les fondements théoriques du projet, mais aussi avec l'enquête de terrain et l'exploitation des données. C'est d'ailleurs en consultant sur le plan théorique les travaux produits sur la réflexivité et la pluralité/diversité /altérité, notamment en ce qui concerne les pratiques langagières, que nous avons envisagé les liens qui unissent ces notions et les options méthodologiques retenues : en effet, comme le souligne de Robillard, si le courant herméneutique considère que « le problème central des sciences humaines est le comprendre ou le donner sens »³¹³, cette compréhension met en jeu des *êtres dynamiques, processuels, pluriels* : ainsi, comprendre une altérité forte provoque en retour nécessairement un changement d'être pour le chercheur lui-même (de Robillard, 2012). Visées scientifiques, objets théoriques, sujets/objets de recherche, et postures de recherche sont donc en étroites interrelations.

Nous exposons dans les lignes qui suivent les modalités de recueil de données, la démarche adoptée pour construire le corpus de référence, et enfin les outils d'analyse retenus.

³¹³ Robillard (de) D., 2012, « Qui a peur du qualitatifisme ? Quelques hypothèses sous-jacentes aux démarches qualitatives et quelques conséquences qui en découlent », in C. Goï (sous la dir.), *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan.

Partie 1 - Recueil de données

Les données recueillies sont plurielles, constituées à la fois d'observations de séances de classe et de recueils de la parole enseignante, à travers des entretiens d'auto-confrontation et secondairement des échanges informels. Nous aborderons successivement les choix opérés en matière de recueil de ces deux ensembles de données.

Chapitre 1 - Observations de séances de classe : le choix d'une démarche écologique

Ce premier chapitre sera consacré à l'examen de nos terrains d'investigation - en répondant aux questions « Où ? Qui ? Quand ? Comment ? » -, à la présentation des séances observées, à l'analyse des questions liées aux enregistrements réalisés, et enfin à l'exploration des caractéristiques d'une démarche par observations, qui repose sur des « *données naturelles*, c'est-à-dire non provoquées par le chercheur pour les besoins de son enquête. » (Cicurel, 2011 in P. Blanchet & P. Chardenet, p. 324).

1. Les terrains d'investigation : où ? qui ? quand ? comment ?

Prévoir un dispositif de recherche pertinent, c'est avant tout choisir ses terrains d'investigation. Nous allons nous intéresser à leurs principales caractéristiques : on va présenter les écoles, les élèves et les enseignant(e)s qui ont accepté de participer à notre recherche, mais aussi revenir sur les grandes étapes de notre recherche sur un plan longitudinal.

Après définition des variables jugées déterminantes par rapport à notre objet d'étude, nous avons sélectionné un groupe de quatre enseignant(e)s. Dans la mesure où nous souhaitons mesurer l'influence de l'activité de l'enseignant(e) sur la construction de compétences citoyennes dans et par les interactions verbales, nous avons défini les variables qui nous permettraient de sélectionner les participants à notre recherche : à la fois des variables liées aux écoles et aux classes (implantation géographique, profil socio-culturel, cycle), et des

variables liées aux enseignant(e)s (âge, sexe, parcours professionnel et ancienneté dans la profession).

1.1. Le choix des écoles

Nous avons mené notre recherche dans trois écoles varoises, dans le sud de la France³¹⁴. L'une de ces écoles est située dans une commune de l'est varois comptant 7800 habitants, située entre Fréjus et Draguignan. Cette école comprend 11 classes, avec des effectifs relativement réduits (entre 20 et 25 élèves par classe). On y accueille de nombreux enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. Le taux de chômage des parents y est relativement élevé. La deuxième école est située dans un village de 3500 habitants du centre Var, à une vingtaine de kilomètres de Brignoles. Près de trois cents élèves, dont les parents sont pour la plupart issus des classes moyennes³¹⁵, y sont scolarisés dans 11 classes aux effectifs chargés, avoisinant souvent 30 élèves par classe. Enfin, la troisième école, de 5 classes, se situe en périphérie de l'agglomération toulonnaise, et accueille près de 150 élèves. Les professions et catégories socioprofessionnelles des parents sont variées, et relèvent pour la plupart des classes moyennes (tertiaire, commerces, administration, employés).

Nous avons donc choisi des écoles du même département, mais répondant à des implantations géographiques variées (Var ouest, centre Var et Var est), à la fois dans le secteur urbain et rural. Les caractéristiques sociologiques des publics scolaires mêlent classes moyennes et catégories dites « défavorisées » - pour reprendre la nomenclature utilisée dans les services académiques de l'Education nationale³¹⁶. Les échanges menés de manière informelle avec les enseignant(e)s concerné(e)s font apparaître le partage de caractéristiques communes : une hétérogénéité sociale, combinée à une pluralité culturelle et linguistique de plus ou moins grande amplitude selon les classes.

1.2. Le choix du cycle

Nous avons choisi de travailler au cycle 3 : précisons les raisons de ce choix.

Au cycle 1 de l'école primaire, une place centrale est dévolue à la socialisation, à travers l'apprentissage des règles de communication. Le langage occupe le devant de la scène

³¹⁴ Une carte du département du Var est reproduite en *Annexes (Annexe n° 1)*, afin que les agglomérations citées puissent être repérées.

³¹⁵ Dont de nombreux militaires car une base militaire se situe à proximité.

³¹⁶ Voir par exemple : http://netia59a.ac-lille.fr/~rep-onnaing/tableau_bord/Lire_les_indicateurs.htm. La catégorie dite « défavorisée » comprend les ouvriers, qualifiés et non qualifiés, les ouvriers agricoles, les retraités employés ou ouvriers et les personnes sans activité professionnelle.

puisqu'il est présenté comme le pivot des apprentissages. Il paraît légitime de se demander pourquoi nous n'avons pas choisi de mener notre recherche dans des classes de maternelle. En fait, comme l'indiquent nos hypothèses de recherche, nous n'entendions pas analyser la construction de compétences sociales en général. En outre, nous voulions analyser ce qui se joue dans les interactions verbales, une fois dépassé le stade des premiers apprentissages langagiers. Au cycle 3, l'activité langagière est variée, on peut attendre des élèves qu'ils soient capables de :

« participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication »³¹⁷,

compétences mentionnées pour le CM2 dans les progressions proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale, issues des programmes officiels de 2008. On peut donc supposer que les élèves observés en cycle 3 ont les ressources nécessaires pour interagir : leurs compétences orales, et en particulier leurs compétences de communication, sont en construction depuis le cycle 1.

Notre expérience du terrain, en tant qu'enseignante et formatrice, et nos lectures théoriques sur l'oral nous permettent également de supposer que les enseignant(e)s de cycle 3 sont moins sensibles aux problématiques de l'oral que leurs collègues de cycle 1 : au cycle 1, l'oral est un *objet* d'enseignement et d'apprentissage identifié et identifiable ; en témoigne la pratique régulière et quasiment institutionnalisée des ateliers de langage. Dans les cycles suivants, nous pensons qu'il est davantage un *outil* d'enseignement et qu'il est plus rare d'observer des séquences d'apprentissages et des progressions spécifiquement dédiées à l'oral. L'analyse des articulations entre pratique de l'oral et acquisition de compétences citoyennes sera donc liée aux choix de l'enseignant(e) : quelle place l'oral occupe-t-il dans sa classe ? En quoi le type d'oral privilégié par l'enseignant(e) influe-t-il sur les compétences citoyennes mises en avant ? Ces interrogations, qui occupent une place centrale dans notre recherche, se posent selon nous avec plus d'acuité au cycle 3, et pourront ainsi davantage être mises à l'épreuve de l'analyse des données recueillies sur le terrain.

Enfin, c'est au cycle 3 que l'écart constaté entre l'affirmation de la nécessité de former à l'école des futurs citoyens et la place dévolue à l'oral dans les instructions officielles actuellement en vigueur est sans doute le plus marqué. Comme nous l'avons souligné en partie théorique, les programmes scolaires de 2002 avaient réservé au débat oral une place

³¹⁷ B.O.E.N., 19 juin 2008, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, numéro hors série n° 3.

importante dans les apprentissages du cycle 3 (en littérature, en sciences, etc), en particulier en ce qui concerne l'apprentissage de la citoyenneté (à travers la pratique d'une demi-heure hebdomadaire de débat). Cette orientation n'a pas été retenue dans les instructions les plus récentes : comment les enseignant(e)s s'y prennent-ils pour réaliser l'ambition de former de futur(e)s citoyen(ne)s - si c'est bien une de leurs ambitions ? Dans quelle mesure l'oral est-il maintenu au cœur de cet apprentissage ?

1.3. Les classes choisies : regard des enseignant(e)s sur leurs élèves et éléments de caractérisation

Nos observations ont été réalisées dans quatre classes de cycle 3 : une classe de CE2 et trois classes de CM1.

Le tableau ci-dessous permet d'appréhender quelques-unes des caractéristiques des classes de cycle 3 dans lesquelles nous avons effectué nos observations, mais quelques précisions sont utiles avant d'en prendre connaissance : alors que les critères de la répartition filles/garçons et de l'âge sont des données factuelles, les qualificatifs relatifs au profil général de la classe fournis par les enseignant(e)s à la suite d'échanges informels peuvent nous renseigner sur l'appréciation qu'ils (elles) portent sur le groupe et/ou les élèves : alors que M1, l'enseignante du CE2, adopte une démarche « englobante », et met l'accent sur les difficultés rencontrées par les élèves, non seulement sur le plan scolaire, mais aussi social et affectif, M3 et M4 évaluent positivement le niveau d'ensemble (« correct », « bon »), tout en admettant que certains élèves, en nombre limité et figé, sont en difficulté dans leurs apprentissages. Enfin, M2 met en avant des comportements négatifs sur le plan scolaire (les bavardages), qu'elle nuance en indiquant que la classe est « effervescente », caractéristique qui peut constituer un atout, notamment sur le plan de la « dynamique des échanges ». Ces éléments témoignent d'une hétérogénéité dans l'appréciation que portent les enseignant(e)s sur leur classe, qui sont par contre homogènes sur le plan des effectifs (entre 24 et 25 élèves) et de la répartition filles/garçons. Enfin, nous souhaitons connaître l'éventuelle diversité de langues parlées par les élèves des classes concernées, l'altérité et la pluralité occupant une place de premier plan dans notre recherche. Dans la mesure où nous n'avons pas mené d'enquête approfondie qui nous aurait permis de le constater, ce dernier critère a été renseigné d'après des éléments déclarés.

Tableau n° 2 - Classes choisies et élèves

	Profil général décrit par les enseignant(e)s	Filles (F) /Garçons (G)	Age ³¹⁸	Langues parlées par les élèves
Classe 1 CE2 <i>Est varois</i>	Beaucoup d'élèves en difficulté scolaire, mais aussi « en difficulté sociale et affective ».	13 F 11 G	8 - 10	turc arabe italien
Classe 2 CM1 <i>Centre Var</i>	Niveau d'ensemble « très moyen ». « Beaucoup de bavardages » et d' « effervescence » mais « dynamique d'échanges ».	12 F 13 G	9 - 10	arabe allemand
Classe 3 CM1 <i>Même école que classe 2</i>	Niveau d'ensemble « correct ».	11 F 13 G	9 - 10	arabe allemand
Classe 4 CM1 <i>Agglomération toulonnaise</i>	« Bon niveau d'ensemble ». 3 élèves « en difficulté ».	12 F 13 G	9 - 11	arabe italien

1.4. Les enseignant(e)s

Comme nous l'avons vu précédemment, l'une de nos hypothèses de recherche pose que le style pédagogique de l'enseignant(e) joue un rôle dans le développement de compétences citoyennes. Pour nous guider dans le choix des enseignant(e)s, nous avons sélectionné des variables qui nous paraissent influencer sur le profil d'enseignement : sexe, âge et ancienneté dans la profession mais aussi lieu d'exercice. Ainsi, nous avons sollicité deux enseignantes d'une même école, dont l'ancienneté était comparable et qui enseignent toutes deux en CM1 : les classes de ces deux enseignantes sont issues de deux CE2 qui ont été « mixés » pour obtenir deux profils de classe comparables. D'autre part, nous souhaitons voir si le lieu d'exercice jouait un rôle : c'est pourquoi nous avons contacté une enseignante exerçant dans un contexte socioculturel « défavorisé », tandis que les deux premières travaillaient dans l'école d'un village de 3500 habitants dans laquelle l'origine sociale des élèves était davantage diversifiée. Enfin, le quatrième participant, un homme, exerce dans une école urbaine de l'agglomération toulonnaise, au sein de laquelle les catégories socioprofessionnelles d'appartenance des parents sont variées, mais relèvent dans l'ensemble de la classe moyenne (services, employés, commerces, administration...). Ces quelques informations sont synthétisées dans le tableau ci-dessous³¹⁹.

³¹⁸ Au moment où les observations ont été réalisées.

³¹⁹ M1 (classe 1 CE2), M2 (classe 2 CM1), M3 (classe 3 CM1) et M4 (classe 4 CM1) font référence aux quatre enseignant(e)s ayant participé à la recherche.

Tableau n° 3 - Quelques informations concernant les enseignant(e)s impliqué(e)s dans la recherche

	M1 CE2	M2 CM1	M3 CM1	M4 CM1
Age	52	46	50	51
Sexe	féminin	féminin	féminin	masculin
Parcours professionnel	<p>-depuis près de 30 ans dans l'école dans laquelle nous effectuons nos observations.</p> <p>-poste de conseillère pédagogique durant une année (fonctions ne correspondant pas, selon ses dires, à ses attentes professionnelles).</p> <p>-titulaire du CAFIPEMF (<i>Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Institutrice et de Maitresse Formatrice</i>); fonctions d'enseignement et de formation à l'IUFM pendant plusieurs années, comme l'année de nos observations; poste d'enseignement à temps plein dès l'année suivante.</p>	<p>-dans l'école dans laquelle nous avons effectué nos observations de 1993 à 2009.</p> <p>-initialement institutrice, a récemment sollicité l'intégration dans le corps des professeurs des écoles.</p> <p>-changement d'école l'année suivant nos observations pour enseigner en maternelle.</p>	<p>-début dans l'enseignement à partir d'un recrutement sur liste complémentaire, avec « formation sur le tas ».</p> <p>-dans l'école depuis une vingtaine d'années.</p> <p>-actuellement directrice de l'école dans laquelle nous avons effectué nos observations.</p>	<p>-après l'obtention d'un baccalauréat série C en 1980, formation à l'École normale de 1980 à 1983.</p> <p>-ancienneté dans l'éducation nationale : 29 ans</p> <p>-institutrice de 1983 à 2001 puis professeur des écoles depuis 2001.</p> <p>-directeur d'école depuis 2001, arrivé récemment dans l'école dans laquelle nous effectuons nos observations.</p> <p>-a réussi depuis notre passage dans l'école l'examen du CAFIPEMF et occupe un poste de conseiller pédagogique de circonscription.</p>
« Style » d'enseignement	<p>-pédagogie de type socioconstructiviste : nombreux travaux de groupe, accueil de la parole des élèves et appui sur les interactions pour favoriser la construction des apprentissages.</p>	<p>-pédagogie de type « traditionnel » incluant des travaux de groupe et des phases de recherche.</p> <p>-gestion de la classe très souple, autonomie des élèves.</p>	<p>-pédagogie de type « traditionnel » pouvant inclure des travaux de groupe.</p> <p>-gestion de la classe très « cadrée ».</p>	<p>-mise en place de situations pédagogiques induisant les prises de parole, favorisant les échanges oraux et la communication entre enfants, entre enfants et adultes.</p> <p>-suivi de stages de formation sur la langue orale et son rapport à l'écrit.</p>

Le choix de ces enseignant(e)s repose sur une conjonction de facteurs : pour une part du hasard des rencontres, venant des liens entre notre activité professionnelle et la recherche menée, mais aussi des variables sélectionnées par rapport à nos objectifs de recherche. L'ensemble de ces éléments nous a permis de travailler avec trois enseignantes et un enseignant sensiblement du même âge, mais exerçant dans des contextes d'enseignement variés, et avec des profils d'enseignement différents. Deux d'entre eux ont été, avant nos observations, ou sont devenus depuis conseillers pédagogiques, ce qui permet de poser l'hypothèse selon laquelle ils sont habitués à l'analyse de pratiques et à l'acquisition d'une pratique réflexive.

1.5. La dimension longitudinale de la recherche

La phase d'enquête proprement dite a été précédée d'une phase de pré-enquête : les lignes qui suivent précisent les objectifs de ces phases et leur articulation.

1.5.1. La phase de pré-enquête

La phase d'observation en elle-même a été précédée d'une étape que l'on pourrait qualifier de « pré-enquête ». En effet, avant la prise de contact avec les enseignant(e)s susceptibles de collaborer à notre recherche, nous avons mené des observations dans des classes de différents cycles de l'école primaire : il s'agissait d'effectuer des visites de professeurs des écoles stagiaires, dans le cadre des missions qui nous étaient confiées à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres en tant que professeur de français³²⁰. Ces visites se sont déroulées lors des stages en responsabilité des professeurs stagiaires : trois visites ont été effectuées entre le mois d'octobre et le mois de décembre 2008, suivies de trois nouvelles visites au mois de janvier 2009. Nous avons, à ce stade, commencé à définir notre problématique et nos hypothèses de recherche. Ces visites nous ont permis de prendre des indices sur le terrain, et de vérifier la faisabilité de notre enquête : cela nous a ainsi conduits à affiner les critères de choix des séances observées, que nous détaillons ultérieurement. Ayant observé des séances qui consistaient à faire effectuer individuellement aux élèves des exercices qui faisaient ensuite l'objet d'une correction collective, nous avons insisté auprès des enseignant(e)s sur le fait que les séances devaient permettre des échanges verbaux avec les élèves et entre élèves.

³²⁰ Plus précisément PRCE, professeure certifiée affectée dans le supérieur. Nous intervenons dans la préparation des étudiants au concours de professeurs des écoles, mais aussi la formation des professeurs des écoles stagiaires. C'est dans ce cadre que nous avons effectué des visites.

Nous avons également profité d'interventions dans des stages de formation continue pour prendre contact avec des enseignant(e)s du premier degré, et les solliciter pour participer à notre recherche. C'est à cette occasion que nous avons essuyé plusieurs refus. Les raisons avancées étaient le plus souvent liées au manque de temps, mais une enseignante a également mentionné la difficulté qu'elle éprouvait à faire pénétrer un regard « extérieur » dans la classe, et les réticences qu'elles avait vis-à-vis des enregistrements des séances menées que nous devions effectuer.

Cette phase de pré-enquête nous a donc permis de vérifier la faisabilité de la recherche, tout en mesurant les difficultés qui risquaient de se poser à nous dans le « recrutement » d'enseignant(e)s volontaires pour y participer, d'autant qu'il nous fallait tenir compte des variables présentées ci-dessus pour sélectionner les participant(e)s.

1.5.2. La phase d'enquête

En début d'année 2009, nous avons pris contact par téléphone avec les enseignant(e)s susceptibles de participer à la recherche, en leur présentant de façon très générale le projet et les modalités de leur collaboration. Nous avons prioritairement contacté des enseignant(e)s que nous connaissions du fait de notre exercice antérieur du métier de professeure des écoles : c'est le cas de deux des enseignantes qui ont adhéré à notre projet. Celles-ci étaient collègues de travail, et avaient l'habitude de travailler ensemble et de participer conjointement à différents projets professionnels. La troisième enseignante appartenait, au moment du lancement de la recherche, à l'équipe de formateurs de l'IUFM³²¹ dans lequel nous exerçons, ce qui a facilité la prise de contacts. Quant au dernier enseignant, nous ne le connaissions pas, et avons obtenu ses coordonnées par l'intermédiaire d'une mère d'élève dont la fille était scolarisée dans sa classe. Les contacts ont donc été pour la plupart facilités par nos réseaux professionnels.

En mars 2009, nous avons approfondi cette prise de contact lors d'une première rencontre : c'est à ce moment-là que nous avons présenté le contrat de recherche, des exemples de transcriptions anonymées, un exemplaire de thèse achevée. Après avoir conclu ce contrat de recherche, nous avons fait le choix de faire précéder dans chaque classe les observations filmées d'une observation plus informelle, afin de nous présenter aux élèves, sans matériel particulier. Nous avons ensuite procédé aux enregistrements entre les mois de mars et de

³²¹ IUFM pour Institut Universitaire de Formation des Maîtres. En France, au moment où la recherche a été menée, ces instituts sont intégrés aux universités et participent à la formation initiale et continue des enseignants des premier et second degrés.

juin 2009, soit au dernier trimestre de l'année scolaire. C'est ainsi que nous avons enregistré douze séances de travail en classe en cycle 3, et un conseil des écoliers³²².

2. Quelles séances choisir pour l'observation ?

En ce qui concerne les modalités de réalisation des observations de classe, nous présenterons les points suivants : le choix des séances, les consignes données aux enseignant(e)s, la chronologie et enfin la fréquence et la durée des observations.

2.1. Les critères de choix des séances

Dans le cadre de notre recherche, nous n'envisageons pas l'existence d'une didactique de l'oral indépendante et qui, « moyennant certaines contorsions d'emploi du temps, trouverait son créneau horaire entre les didactiques de la lecture, de l'écriture, de la langue conservées en l'état », option que rejette Jean-François Halté³²³. Nous considérons l'oral comme un objet d'enseignement/apprentissage transversal. Nous ne cherchons donc pas nécessairement à observer des séances de français, mais au contraire toute séance où les pratiques interactives servent la construction de savoirs scolaires, quels qu'ils soient. D'autre part, notre recherche portant sur les articulations entre oral et éducation à la citoyenneté, on pourrait s'attendre à ce que nous ayons observé des séances d'instruction civique. Ce n'est pas non plus l'option que nous avons retenue, puisque nous postulons que c'est dans et par le langage et son usage que peut se construire la conscience citoyenne.

Notre objectif étant de vérifier que l'oral *interactionnel* permet la construction de compétences citoyennes, il s'est plutôt agi d'observer comment il contribue à l'acquisition de ces compétences en toute matière et à tout moment dans la classe, ce qui ne signifie pas que nous nous interdisions d'observer des séances d'instruction civique ou de français, mais plutôt que ces observations seraient mêlées à des observations menées en toute autre discipline. Ainsi, nous avons observé des séances menées dans des champs disciplinaires variés : mathématiques, français (lecture, vocabulaire), géographie, instruction civique.

Le choix des séances a été déterminé avec les enseignant(e)s : il dépendait de plusieurs facteurs. Dans un premier temps, il s'agissait de tenir compte du fait que nous voulions enregistrer le même nombre de séances chez chacun(e) des enseignant(e)s participant à l'enquête, soit trois séances par enseignant(e). D'autre part, les séances devaient être

³²² Le conseil des écoliers réunit les délégués de chaque classe de l'école primaire, du CP au CM2 et le directeur de l'école, à partir d'un ordre du jour fixé et diffusé à l'avance.

³²³ Halté J.-F. et Rispaïl M. (textes réunis et présentés par), 2005, *L'oral dans la classe – Compétences, enseignement, finalités*, L'Harmattan, « Sémiotiques », Paris.

relativement bien réparties sur les mois dédiés au recueil de données, entre mars et juin 2009. Il nous fallait ensuite trouver des créneaux pour ces observations à partir des disponibilités des enseignant(e)s, mais aussi de notre propre emploi du temps, à raison d'une observation en moyenne par mois. Pour l'enseignante qui avait accepté de participer à des entretiens d'auto-confrontation, le choix des créneaux dépendait aussi de la possibilité de réaliser l'entretien dans la semaine qui suivait l'observation de séance, afin que cette séance soit encore suffisamment présente à notre esprit. Enfin, dans un dernier temps, les enseignant(e)s nous faisaient part du contenu des séances qu'ils/elles envisageaient de mener : tous ont adopté cette démarche, mais de notre côté nous avons toujours accueilli favorablement les propositions qui nous étaient faites : non seulement nous n'avions pas de contraintes quant au champ disciplinaire concerné, mais surtout nous ne souhaitons en aucun cas influencer le contenu des séances observées, notre but étant de nous approcher au plus près des pratiques quotidiennes de ces enseignant(e)s.

2.2. Les consignes données aux enseignant(e)s

Comme dit précédemment, nous avons présenté aux enseignant(e)s les enjeux de la recherche comme axés sur l'analyse des interactions verbales en contexte scolaire. Une fois précisé que le choix de la matière était libre pour les raisons évoquées ci-dessus, nous avons ajouté que nous n'attendions pas de préparation particulière de leur part. Les enseignant(e)s nous ont également sollicitée pour savoir s'ils devaient prévoir un type de séance particulier : nous n'avons pas émis de souhaits particuliers quant aux dispositifs pédagogiques retenus, afin de les laisser libres de mener ces séances comme ils les auraient menées en notre absence. Nous ne pouvons affirmer avec certitude que la perspective de notre présence n'a pas influencé les choix effectués, mais des constantes dans les modalités d'organisation pédagogique ont pu être établies (travail collectif, travaux de groupes, en binômes, etc.), ce qui laisse supposer qu'elles reflètent les habitudes de travail des enseignant(e)s concerné(e)s, dans leurs pratiques ordinaires.

Pas de matière imposée, pas de dispositif pédagogique particulier ; par contre, nous ne pouvions pas non plus observer n'importe quel type de séances. En effet, les séances observées devaient permettre des interactions verbales entre l'enseignant(e) et les élèves, mais aussi entre élèves eux-mêmes. Nous avons donc recensé avec eux les séances dans lesquelles des échanges verbaux étaient organisés, et à partir de ce recensement, nous avons laissé les enseignant(e)s libres de choisir les séances à retenir, notamment en fonction de leur emploi du temps le jour programmé pour l'observation.

2.3. Les aspects temporels : chronologie, fréquence et durée des observations

2.3.1. La chronologie des observations

Tableau n°4 - Chronologie des observations

Date	Séance observée / champ disciplinaire concerné
26 mars 2009	Français : littérature (M1)
30 mars 2009	Conseil des écoliers
06 avril 2009	Français : vocabulaire (M2)
07 avril 2009	Instruction civique et morale (M3)
07 mai 2009	Français : littérature / oral (exposés) (M4)
12 mai 2009	Français : littérature (M1)
18 mai 2009	Français : littérature (préparation lecture à haute voix) (M3)
19 mai 2009	Français : oral (M4)
9 juin 2009	Français : littérature (M1)
12 juin 2009	Mathématiques (M3)
15 juin 2009	Mathématiques (M2)
16 juin 2009	Mathématiques (M4)
18 juin 2009	Géographie (M2)

2.3.2. La fréquence et la durée des observations

Quelle fréquence et quelle durée pour les observations à réaliser ? Nous avons retenu le principe de trois observations filmées par enseignant(e), réparties entre la fin du mois de mars et le mois de juin. Cela devait donner, comme précisé ci-dessus, un total de douze enregistrements, parmi lesquels nous pourrions choisir notre corpus, en gardant la totalité ou une partie des données.

La durée des observations était directement liée à la durée des séances menées, la séance étant l'unité retenue pour l'observation. En règle générale, la durée est restée comprise entre 45 et 75 minutes.

3. Enregistrement des séances : avantages et contraintes

Dans cette partie, nous souhaitons aborder trois éléments liés au choix pour procéder à des enregistrements pour recueillir les données : le versant technique, la position du matériel et des acteurs, la nécessité de la prise de notes et enfin la dimension juridique et éthique.

3.1. Le matériel d'enregistrement et les choix techniques

« Les paroles s'envolent, les écrits restent »... Pour mener à bien notre projet de recherche, il fallait nous donner les moyens de faire mentir cet adage. Dans la mesure où nous entendions mener une analyse des interactions verbales en contexte didactique authentique,

il ne suffisait pas d'être physiquement présente en classe en tant qu'observatrice, ni même de prendre des notes. Comme nous aurons l'occasion d'y revenir, cette prise de notes est essentielle, mais seulement dans la mesure où elle intervient en complément d'un enregistrement des données. Sans la captation des paroles échangées, impossible de travailler sur une transcription fidèle des propos tenus. Or c'est là une condition indispensable à l'analyse des discours dans la classe. Nous avons donc choisi d'enregistrer nos séances.

Une fois cette conduite établie, il s'agissait de choisir des modalités pratiques pour garder une trace des données : pour cela, plusieurs solutions s'offraient à nous, parmi lesquelles l'utilisation d'un dictaphone (ou d'un magnétophone) et/ou d'un caméscope. Le premier offre l'avantage de la discrétion : de taille inférieure à un paquet de cigarettes, il peut être posé en toute discrétion sur une table et limite ainsi les biais liés à l'enregistrement sur le comportement verbal du maître, mais aussi des élèves. Par contre, la qualité des enregistrements en contexte d'enseignement s'avère souvent médiocre. Ceci est dû aux bruits ambiants, indissociables du contexte d'enseignement : manipulation par les élèves de leurs outils d'apprentissage (stylos, cahiers, manuels, etc), vibrations induites sur les supports, déplacements des élèves dans la classe générant entre autre des bruits de chaise (lors d'une phase de travail de groupe nécessitant des déplacements), ou encore bavardages. Ce fond sonore, dont la présence en classe est inévitable, nuit à l'enregistrement des séances et rend parfois délicate la phase de transcription des données. Mais il faut ajouter à cela les difficultés liées à la particularité des interactions verbales en classe : ainsi, il s'agit de capter à la fois les paroles échangées par l'enseignant(e) avec les élèves, dans un contexte où l'enseignant(e) peut se déplacer à tout moment dans la classe et s'éloigner du matériel d'enregistrement (et donc du micro, ce qui a pour principal inconvénient d'affaiblir l'intensité sonore de ses propos) mais aussi les interactions verbales des élèves entre eux, en s'exposant au risque de ne pouvoir discerner les auteurs des propos, ou même leur contenu, lorsque les prises de parole sont simultanées.

On court dans ce cas le risque de multiplier les passages inaudibles et impossibles à transcrire. Enfin, cette modalité d'enregistrement ne permet pas d'avoir accès à la dimension non verbale des échanges, qui devrait alors passer uniquement par la prise de notes : il est vrai que la priorité est donnée, dans le cadre de la présente recherche, à l'analyse du matériau verbal et para-verbal. Pour autant, nous ne pouvons totalement exclure de notre réflexion les observations liées au comportement non verbal des sujets, en

particulier s'agissant du maître. Il nous a paru dommage de nous priver des renseignements complémentaires que pourrait nous fournir un enregistrement vidéo, qui auraient échappé à la prise de notes et qui sembleraient lors de la phase d'analyse mériter un développement.

L'ensemble de ces raisons, en lien avec les objectifs poursuivis dans la recherche, nous a conduit à retenir un enregistrement des données par le biais du caméscope. Les données recueillies dans le cadre de ces observations ont été dans un premier temps stockées sur le disque dur de l'appareil, puis transférées sur le disque dur d'un ordinateur, sur un support de type clé USB et enfin gravées sur un DVD, afin de nous prémunir contre d'éventuelles dégradations : en disposant de sauvegardes, on peut visionner les données recueillies à partir de divers lieux et aussi souvent que le requièrent les transcriptions et analyses, mais aussi dans l'optique de pouvoir réaliser les entretiens d'auto-confrontation, comme nous le verrons plus bas.

Il fallait aussi limiter l'impact de ce matériel sur le comportement des sujets observés : pour cela, on a opté pour un appareil dont la taille serait la plus réduite possible. La dernière génération des caméscopes, dont fait partie le modèle choisi, nous a permis de satisfaire à cette exigence. D'autre part, l'appareil s'est révélé facile à utiliser, ce qui a limité les manipulations et favorisé la discrétion, pour garder une certaine « spontanéité » aux échanges. Dans le même but, nous avons décidé de ne pas utiliser de pied. Nous n'avons pas fixé la caméra, ce qui facilitait nos déplacements en cas de besoin (notamment lors de travaux de groupe, ou de changements de salle en cours d'activité), et nous autorisait à suivre l'enseignant(e) lors de ses déplacements. Nous avons toujours gardé la caméra à portée de main, en général placée sur le bureau que nous occupions, au fond de la classe, derrière les élèves. L'avantage résidait une nouvelle fois dans les facilités de manipulation : possibilité de zoomer afin de capter au mieux les expressions et mimiques de l'enseignant(e), ou au contraire d'adopter une vision panoramique de l'ensemble de la classe. Par contre, les élèves tournaient le dos à la caméra, ce qui explique parfois les difficultés de transcription liées à une prise de son déficiente³²⁴.

La situation de la caméra, ainsi que ma place dans les classes où les observations ont été réalisées doivent également être précisées. Lorsque des déplacements ont eu lieu, ils seront mentionnés.

³²⁴ La question du droit à l'image est abordée ci-après, dans la sous-partie 3.4. dédiée aux aspects juridiques et éthiques (p. 189 et suiv.).

3.2. Position du matériel et des acteurs et déplacements de la chercheuse lors des séances observées

Nous commentons dans les lignes qui suivent la position du matériel et des acteurs, ainsi que, le cas échéant, nos déplacements, en distinguant les séances menées en groupe classe des séances menées en groupes ou en binômes. Des schémas reproduits en *Annexes*³²⁵ permettent de visualiser ces différents éléments d'information.

3.2.1. Les séances menées en groupe classe

Comme on le voit dans l'*Annexe* n° 2, la classe de M1 est divisée en trois rangées d'élèves qui font face au tableau. Son bureau se trouve au fond de la classe sur la gauche³²⁶, derrière les élèves, mais elle ne s'y trouve que rarement. Elle se tient le plus souvent sur un tabouret près de la porte d'entrée, ou circule dans les rangs. Lorsque les séances sont menées collectivement, nous sommes installée sur une chaise au fond de la classe à droite, à côté du poste informatique de la classe, sur lequel nous avons posé notre caméscope. L'*Annexe* n° 3 montre que les élèves de M2 sont également répartis en trois rangées qui font face au tableau, et que notre position est sensiblement la même que dans la classe de M1, si ce n'est que nous avons installé le matériel vidéo sur des étagères situées sur notre droite. Par contre, le bureau de l'enseignante est placé devant les élèves, à droite. L'enseignante s'assoit rarement, elle est le plus souvent au tableau, sur l'estrade, face aux élèves. En observant l'*Annexe* n° 4, on remarque la même organisation de la classe en trois rangées d'élèves face au tableau. Le bureau de M3 occupe une place similaire à celui de M2 dans sa classe, si ce n'est qu'il est plus proche des élèves. M3 se tient le plus souvent au tableau ou à son bureau, mais il lui arrive également de se placer au fond de la salle, sur notre gauche puisque nous sommes une nouvelle fois assise au fond de la classe, le caméscope étant posé sur un bureau à notre droite. Le schéma reproduit en *Annexe* n° 5 permet de visualiser la disposition spatiale de la classe de M4, qui diffère de celles précédemment évoquées. Les élèves des rangées 1 et 2 sont tournés vers le tableau, et entre ces rangées sont placés deux îlots de quatre élèves, dans lesquels les élèves sont face à face et de profil par rapport au tableau, et un bureau de deux élèves placés face au tableau. Le bureau de l'enseignant est situé à côté du tableau sur la droite. M4 est le plus souvent debout au tableau, près de l'entrée 1, ou encore au fond de la classe, notamment lors de la séance consacrée aux exposés des élèves. Au fond de la classe se trouvent quelques

³²⁵ Voir *Annexes* n° 2 à n° 8.

³²⁶ Les indications droite/gauche, pour l'ensemble de la sous-partie, doivent être interprétées à partir du placement des élèves (face au tableau).

bureaux vides : c'est là que nous nous sommes placée et que nous avons posé notre caméscope.

On note que l'organisation de la classe en rangées d'élèves positionnés face au tableau est majoritairement retenue. La place du bureau de l'enseignant(e) est variable : le plus souvent à proximité du tableau et face aux élèves, il peut aussi se situer au fond de la classe. Enfin, l'enseignant(e) est le souvent debout face aux élèves ou bien en circulation dans les rangs. Il (elle) est rarement assis(e) à son bureau.

Cette disposition spatiale, observée lors de séances menées en groupe classe, est-elle maintenue lors des séances faisant l'objet de travaux de groupes ?

3.2.2. Les séances menées en groupes ou en binômes

Trois des quatre enseignant(e)s dont les séances ont été filmées ont mené des travaux en groupes ou en binômes. L'organisation spatiale des classes concernées est restée stable, mais il nous paraît important d'indiquer précisément notre positionnement ainsi que celui des enseignant(e)s lors des observations.

Durant la deuxième séance observée chez M1 (M1 S2), l'enseignante s'occupe d'un groupe de quatre élèves situé dans la rangée 1. Elle y reste durant toute la phase de travaux de groupes. Lors d'échanges informels, elle indiquera avoir choisi ce groupe en raison de la présence de faibles lecteurs. Nous avons de notre côté décidé de filmer les échanges menés dans un groupe en-dehors de la présence de l'enseignante : il s'agit du deuxième groupe situé dans la rangée 1, comme indiqué dans l'*Annexe* n° 6.

L'*Annexe* n° 7, qui correspond à une séance menée par M3 au cours de laquelle les élèves sont amenés à travailler en binômes, indique que contrairement au cas de figure précédent, nous ne nous sommes pas fixée sur un groupe, mais avons effectué divers déplacements dans la classe, afin d'observer les échanges menés par trois binômes différents, situés dans les trois rangées de la classe. M3 circule dans les rangs, et s'arrête auprès des binômes qu'elle considère « en difficulté ».

La deuxième séance menée par M4 (M4 S2) a donné lieu à des déplacements en-dehors de la salle de classe difficiles à schématiser mais que nous souhaitons commenter brièvement : dans une première phase, les élèves visionnent collectivement un extrait de film en salle audiovisuelle ; la passation de consigne se fait de retour en classe, toujours collectivement ; ce n'est qu'après que les élèves sont répartis en groupes de 4/5 élèves, chaque groupe étant chargé de construire oralement le récit de la suite de l'extrait visionné précédemment. Ces différents groupes se dispersent (un groupe reste dans la classe, un

autre part travailler dans le hall, un troisième à l'étage, etc). Nous décidons de suivre l'un des groupes qui part s'installer à l'extérieur de la classe, afin de filmer les échanges qui s'y déroulent. L'enseignant, après avoir circulé dans les différents groupes d'élèves, vient à la rencontre du groupe que nous filmons pour lui signifier le temps qui reste avant le retour en classe.

La dernière disposition spatiale, présentée dans l'*Annexe* n° 8, est particulière : elle correspond au conseil des écoliers, animé par M4 en tant que directeur d'école. Ce conseil n'a pas lieu dans la salle de classe mais dans une « salle de réunion ». On compte une dizaine de participants côté élèves - deux délégués de chaque classe de l'école primaire, du CP au CM2 – qui sont répartis en « U » autour du bureau auquel le directeur est assis, et qui est placé au centre. Nous sommes assise au fond de la salle, notre caméscope posé sur un bureau vide sur notre gauche.

Lorsque des travaux de groupe sont organisés, la disposition spatiale de la classe n'est pas affectée, *a fortiori* lorsque les élèves travaillent par binômes. Lorsqu'il s'agit de groupes de 4/5 élèves, les bureaux ne sont pas déplacés : seules certaines chaises sont tournées afin que les élèves, qui peuvent être amenés à changer de place, soient situés les uns en face des autres. Enfin, il arrive que les groupes soient répartis dans et en-dehors de la salle de classe, ce qui permet aux échanges de se dérouler en atténuant la contrainte liée au volume sonore, très présente lorsque tous les groupes travaillent dans la même salle. En ce qui concerne nos déplacements et ceux des enseignant(e)s, différents cas de figure sont représentés, allant de la « fixation » sur l'un des groupes durant toute la durée des échanges à la circulation entre les groupes. Une seule constante : nous n'avons pas filmé les groupes dans lesquels les enseignant(e)s intervenaient, afin d'observer les interactions des élèves lorsqu'ils travaillent en autonomie.

3.3. *La nécessité des prises de notes*

Chaque observation de séance réalisée a fait également l'objet d'une prise de notes, sauf lors des travaux de groupe qui ont nécessité de notre part des déplacements incompatibles avec une telle activité. Lorsque nous n'avions pas à nous déplacer dans la classe, nous pouvions ainsi relever certains détails susceptibles de ne pas figurer sur les enregistrements (déplacements de l'enseignant, remarques sur un élève quand ils ne figurent pas dans le champ du caméscope), soulever des questions, faire état de remarques sur le vif, mais aussi parfois opérer des liens avec des concepts ou des champs théoriques. On voit une nouvelle

fois à quel point théorie, méthode, et terrain sont étroitement imbriqués puisque ces prises de notes ont pu faire évoluer notre cadre théorique et conceptuel, ce qui à son tour a nécessité de revoir le protocole de recherche pour y intégrer ces nouveaux questionnements.

Ainsi, nous n'avions pas prévu au départ d'intégrer les dimensions paraverbales et non verbales à notre analyse. Or, lors des prises de notes, nous avons éprouvé le besoin de relever les modulations de la voix des enseignants, leurs mimiques, tout en proposant des pistes d'interprétation. A titre d'exemple, la prise de notes en date du 26 mars 2009, reproduite en *Annexe* n° 9, fait état des déplacements de l'enseignante, lorsqu'elle circule dans les rangs ou s'approche d'un élève en particulier, ce qui donne lieu à une baisse du volume sonore sur le plan vocal : lorsqu'elle s'approche d'un élève qui a attiré son attention par son comportement, elle s'adresse à lui en chuchotant. Ces éléments nous ont paru indissociables du matériau verbal : ils le complètent et il convient de ne pas les laisser dans l'ombre, ce qui nous a conduite à les intégrer en partie dans les transcriptions.

On constate à quel point la réflexion menée autour des aspects techniques de recueil de données déborde de ce seul cadre : les choix opérés sur ce plan sont intimement liés au type de données à recueillir, aux modalités prévues de leur analyse, et donc aux objectifs de la recherche mais aussi à la volonté de réduire les biais, d'optimiser la scientificité (et partant la fiabilité) des données recueillies et de travailler en bonne relation avec les personnes observées.

Pour ce dernier point, nous savons que le fait de filmer des séances de classe ne constitue pas en soi la garantie de recueillir des données exhaustives. Nous avons abordé l'enregistrement vidéo des séances de classe à partir de nos hypothèses de recherche : il s'agissait de savoir si d'une part la pratique de l'oral en classe permet le développement de compétences citoyennes chez les élèves ; et d'autre part, si le développement de compétences citoyennes chez les élèves entretient des liens avec le type de pédagogie et de didactique de l'oral mises en œuvre par l'enseignant(e). Dans les classes où nous avons pratiqué les observations, c'est donc à travers ce « filtre » que nous avons filmé les séances : il s'agit de la question du « quoi filmer », qui ne se pose pas avec des enregistrements audio à l'aide d'un magnétophone.

Il existe un autre type de questionnement préalable au recueil de données, qui nécessite la prise en compte des règles juridiques qui président à la constitution de corpus oraux filmés.

3.4. Les aspects juridiques et éthiques : le contrat passé avec les enseignant(e)s participant à la recherche

Comme toujours, l'enquêteur est d'abord demandeur. Il s'agit dans un premier temps de solliciter des enseignants. Le but est d'obtenir leur accord pour qu'ils participent à un projet de recherche impliquant l'observation et l'enregistrement de séances à mener et donc qu'ils acceptent, dans leur classe, la présence de la chercheuse et de son matériel. Le consentement des enquêtés doit, pour des raisons éthiques tout autant que juridiques, être éclairé, ce qui passe par une information préalable, complète ou partielle, quant aux modalités de recueil de données : ici les aspects techniques croisent les questions juridiques. En effet, le choix d'un enregistrement vidéo implique la problématique du droit à l'image : il faut vérifier que chaque enseignant(e) a bien obtenu l'accord écrit des parents des élèves de la classe pour une utilisation collective de leur image à fins pédagogiques, non lucratives et dans le cadre scolaire. Nous avons également pris la précaution d'obtenir l'accord des directeurs d'école concernés, mais aussi d'adresser un courrier aux inspecteurs de l'Education Nationale (I.E.N.) de la circonscription dont dépendaient les enseignant(e)s³²⁷ : notre présence dans l'école ne pouvait ainsi être reprochée aux enseignant(e)s, dans la mesure où leur supérieur hiérarchique avait donné son aval. Nous avons opté pour une transparence totale quant aux modalités techniques de recueil des données.

On a aussi précisé les conditions d'utilisation des données recueillies à l'occasion des enregistrements : nous avons, préalablement à notre venue dans les classes, organisé une entrevue informelle avec chaque enseignant(e) concerné(e) au cours de laquelle ont pu être abordés ces points, mais aussi tout autre élément, à l'initiative des enseignants. Dans un premier temps, nous avons rappelé le principe de l'anonymation des données : à l'aide d'exemples de transcriptions réalisées dans un contexte équivalent, nous avons montré aux enseignants que les noms n'étaient pas mentionnés (seulement M1, M2, M3 etc). Ces extraits de transcription issus de recherches qui avaient utilisé sensiblement les mêmes modalités de recueil et de transcription représentaient en quelque sorte le « produit fini », favorisant chez les enseignants une représentation de l'utilisation qui serait faite des données recueillies dans leur classe. Nous avons aussi précisé qu'aucun élément permettant l'identification de l'enseignant ou même de l'école ne figurerait dans nos travaux (aucune localité citée, aucun nom de famille, etc).

³²⁷ Nous avons obtenu assez facilement l'accord des inspecteurs de circonscription. Sans doute notre statut de formatrice IUFM y est-il pour quelque chose...

On a ensuite abordé la délicate question de la diffusion des données : notre statut de formatrice en IUFM pouvait prêter à confusion, dans la mesure où nous aurions pu envisager d'utiliser les données recueillies dans le cadre de la formation dispensée auprès des stagiaires professeurs des écoles. Nous avons insisté sur notre engagement à ne pas diffuser de données dans ce cadre local. Celles-ci seraient exclusivement dédiées aux travaux menés pour notre recherche doctorale, et pourraient éventuellement à ce titre être diffusées lors de colloques ou de journées d'études, dans une perspective de communication et de valorisation des résultats obtenus.

Nous avons essayé de satisfaire au mieux l'exigence d'information des participants enregistrés : si un consentement doit être obtenu, il ne peut être, pour des raisons éthiques évidentes, qu'un « consentement éclairé », selon l'expression d'Olivier Baude.

« Sans information, la demande d'information n'a pas d'objet ni de sens. C'est pourquoi on parle de consentement éclairé (informed consent), dans le sens où l'acceptation de l'enregistrement est étroitement dépendante de la compréhension des finalités pour lesquelles il est effectué. »³²⁸.

Mais doit-on pour autant tout dévoiler des finalités poursuivies ? Doit-on tenir les participants informés de notre problématique de recherche, de nos hypothèses de recherche ? Il s'agit de trouver un juste équilibre entre transparence, information et prise en compte des intérêts de la recherche : tout dévoiler de nos intentions pourrait en effet nuire à l'enquête dans la mesure où cela pourrait dénaturer le comportement des enquêtés. Et indiquer, avant que ne commencent les enregistrements, que nous cherchions à vérifier le fait que travailler l'oral permettait de développer des compétences de citoyen aurait pu orienter les résultats de l'enquête de plusieurs manières : choix des activités présentées par les enseignants, types d'interaction privilégiés, prises de parole de l'enseignant, étayage..., les enseignants cherchant à anticiper les attentes du chercheur et à les satisfaire en fonction des objectifs annoncés de la recherche. Dans cette optique, il nous a paru pertinent de mettre l'accent sur notre volonté d'analyser essentiellement les prises de parole des élèves, dans le cadre d'une recherche sur l'oral.

Ces préoccupations juridiques et éthiques de respect, particulièrement importantes au regard de notre thématique de recherche, ont guidé notre phase de recueil de données. Plus généralement, ce sont les implications d'une recherche par observations telle que la nôtre, qui s'inscrit dans une démarche de type qualitative et écologique, que nous souhaitons à présent rassembler.

³²⁸ Baude O. (coord.), 2007, *Corpus oraux – Guide des bonnes pratiques 2006*, CNRS Editions, Paris, p. 60.

4. Réflexions sur la démarche par observations

Les développements qui suivent veulent envisager quelques implications d'une démarche écologique qui repose sur des observations de séances de classe, tout en précisant notre positionnement en tant que chercheuse, sans négliger les difficultés que soulève une telle démarche.

4.1. Une démarche « écologique »

Notre recherche porte sur les interactions verbales en classe : on a été conduite à mener une enquête de terrain afin de recueillir nos données. Pour recueillir ces données, nous avons décidé d'être physiquement présente dans la situation. Nous avons donc pratiqué l'observation directe de séances de classe, dans une situation que Claudine Garcia-Debanç qualifie d'« écologique »³²⁹.

Selon la définition qu'en donnent Rodolphe Ghiglione et Bernard Matalon, l'observation est un « regard porté sur une situation sans que celle-ci soit modifiée »³³⁰ ; il est cependant aisé de supposer que cela relève, en partie, d'une gageure dans le cadre de l'observation d'interactions verbales. C'est ce que nous connaissons sous l'appellation de « paradoxe de l'observateur », souligné par William Labov :

« le but de la recherche linguistique au sein de la communauté est de découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement ; mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement. »³³¹.

L'un des moyens pour résoudre ce paradoxe pourrait consister à pratiquer une observation participante afin de favoriser les situations naturelles d'interaction en face à face. Selon Françoise Gadet, cette « posture procure de bons résultats : les données y gagnent, outre en authenticité, en qualité et en intérêt, en compréhensibilité »³³². Dans notre cas, cela aurait impliqué une association étroite avec les enseignants, pouvant aller jusqu'à une conception et une mise en oeuvre conjointes des séances observées. Notre statut de formatrice IUFM, anciennement professeure des écoles, aurait pu faciliter la mise en place d'un tel dispositif. Pourtant, nous n'avons pas opté pour l'observation participante, et encore moins pour la

³²⁹ Garcia-Debanç Cl., 2010, « Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants », in M. Rispaïl & Ch. Ronveaux (dir.), *Gros plan sur la classe de français*, pp. 37-60.

³³⁰ Ghiglione R., Matalon B., 1978, *Les enquêtes sociologiques – théories et pratiques*, Armand Colin, Paris.

³³¹ Labov W., 1976, *Sociolinguistique*, trad. franç. Kihm A., Les éditions de Minuit, Paris, p. 290.

³³² Gadet F., 1999, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil de données », in *Linguistique sur corpus : études et réflexions*, Bilger M. (coord.), n° 31, Cahiers de l'Université de Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan.

participation observante, terminologie de plus en plus fréquemment utilisée dans les enquêtes de terrain.

En premier lieu, nous sommes consciente des limites inhérentes à ce type d'approches : comment concilier le fait d'être simultanément observateur et participant ? Cette participation ne risque-t-elle pas de limiter la disponibilité intellectuelle du chercheur ? Enfin, se pose un problème éthique : Françoise Gadet cite ainsi les réflexions d'Olivier Schwartz qui, « voulant faire une ethnographie de la vie privée dans une cité ouvrière du nord de la France, va habiter sur son terrain » et réalise ainsi le cynisme lié à la position inconfortable qu'il occupe alors en tant que chercheur :

« Et c'est ici que tout s'inverse : pour s'introduire, se faire admettre, et créer avec ceux qu'il s'apprête à voler la fiction d'une relation non utilitaire, l'ethnologue devra à son tour beaucoup donner, et se faire voler lui-même. »³³³

Mais au-delà de ces limites, on voulait avant tout adapter nos choix méthodologiques à nos objectifs de recherche : nous aurions pu mettre en œuvre de façon expérimentale des séquences conçues pour favoriser l'articulation entre acquisition de compétences orales et citoyennes. Dans notre recherche, nous ne nous interdirons pas, dans le chapitre conclusif, de proposer des pistes de formation des enseignants destinées à favoriser les interactions verbales pour permettre un éventuel apprentissage de la citoyenneté. Pour autant, nous n'avons voulu nous impliquer ni dans la conception ni dans la mise en œuvre des séances. En premier lieu, nous ne voulions pas nous immiscer dans la phase de conception : cette phase devait relever de la seule responsabilité de l'enseignant, car c'est ce qui nous permettrait justement de vérifier dans quelle mesure le style d'enseignement, notamment sur le plan des pratiques de l'oral, influait sur la nature des interactions verbales observées, sur le type de communauté discursive instituée, et donc sur les éventuelles compétences développées chez les élèves. En deuxième lieu, la phase de mise en œuvre est placée sous la seule autorité de l'enseignant(e) : le but est de saisir le plus fidèlement possible les situations qu'il/elle aura mises en place, dans le quotidien de la classe et de s'approcher de la réalité des séances menées en notre absence. C'est aussi la raison pour laquelle, comme souligné plus haut, nous avons limité les exigences relatives aux séances observées. Le choix de l'observation directe découle donc directement de la problématique et des hypothèses de recherche posées, en particulier en ce qui concerne l'influence que pourrait avoir le type de communauté discursive institué par l'enseignant, sur les modalités d'articulation entre les pratiques interactionnelles et la formation du citoyen.

³³³ Schwartz O., 1990, *Le monde privé des ouvriers*, PUF, Paris, p. 52 cité par Gadet F., *id.*

Le choix d'une démarche qualitative et écologique ne peut en outre faire l'économie d'une réflexion sur la position occupée par le chercheur : c'est ce à quoi nous nous employons dans les lignes qui suivent.

4.2. Notre position de chercheuse

4.2.1. Position, positionnement, posture : quelques traits définitoires

En préalable, posons quelques bases définitoires des termes de « position », « positionnement » et « posture », afin de préciser leurs contours et d'asseoir les choix terminologiques que nous opérons.

Dérivé du latin *positio*, désignant selon le *TLFi*³³⁴ l'« action de mettre en place », la « position, situation », « disposition d'esprit », les « circonstances », le terme *position* fait référence au « lieu où est placée une chose, une personne, par rapport à un ensemble », mais aussi à « la manière dont elle est placée, disposée. » Nous retenons l'idée de relativité et de relations : la position de quelqu'un ne vaut que par rapport à un ensemble, à un environnement. Le terme *positionnement*, d'apparition récente (attesté depuis la fin du XX^e siècle par le même dictionnaire), désigne « l'action de positionner », et « le résultat de cette action » : l'accent est donc mis sur la réalisation d'une action. Enfin, la *posture* renvoie à « une attitude, une position du corps, volontaire ou non, qui se remarque, soit par ce qu'elle a d'inhabituel, ou de peu naturel, de particulier à une personne ou à un groupe, soit par la volonté de l'exprimer avec insistance ». La posture peut donc être artificielle, construite, spécifique, ou encore ostentatoire.

Dans nos développements ultérieurs, nous pourrions être amenée à utiliser l'un ou l'autre de ces termes, en tenant compte des éléments de différenciation cités ci-dessus. Pour la sous-partie qui nous occupe, c'est le terme *position* qui nous paraît le plus approprié pour décrire notre situation dans un contexte de manière dynamique, en tenant compte des influences réciproques de notre présence et de l'environnement dans lequel nous nous situons.

4.2.2. Incidences de la présence d'une personne extérieure à la classe

Notre souhait était de limiter les effets dus à la présence d'une observatrice dans la classe. Dans certaines recherches, le choix de ne pas informer les sujets du fait qu'ils sont observés peut être retenu. Cette solution radicale permet peut-être d'éviter le « paradoxe de l'observateur », mais pose d'autres redoutables difficultés. Au-delà des problèmes

³³⁴ *Trésor de la Langue Française Informatisé.*

déontologiques et juridiques qu'il soulève, ce choix est impossible à envisager dans un cadre scolaire. Comme le préconise Françoise Gadet,

« une position éthique doit exclure toute pratique de « micro caché », de « caméra invisible », de « piégeage » de l'enquêté, ou d'enregistrement à son insu. (...) Et elle doit se préoccuper avant tout de la qualité de la relation à l'observé, en traitant ce dernier non seulement comme un locuteur-producteur de données, mais comme l'agent social et moral qu'il est. »³³⁵.

Les sujets sont donc au courant de la présence d'un observateur et même des modalités de recueil des données, comme précisé ci-dessus. Par contre, ils ne savent pas avec exactitude ce que l'observateur cherche à observer.

Quelle a pu être l'influence de notre présence et du fait d'enregistrer les séances à l'aide d'un caméscope, sur les échanges réalisés en classe ? Les quatre enseignants partenaires étaient habitués à recevoir des visites dans leur classe respective : l'une d'entre eux est PEMF (Professeur des Ecoles Maitresse Formatrice), et accueille de ce fait régulièrement des étudiants et des stagiaires en classe lors de séances dites d'observation ou de tutelle. Quant aux trois autres enseignants, ils participent souvent à des stages de formation continue, ce qui les engage à accueillir dans leur classe, durant une journée dite d'observation et de prise de contact, le stagiaire qui prendra la classe en main lors du stage. Enseignants comme élèves ont donc déjà eu l'occasion d'être « observés », ce qui peut limiter les biais liés à ma propre intrusion dans la classe.

Malgré l'ensemble des précautions prises, il est cependant impossible de considérer que notre présence ainsi que celle de la caméra soient restées sans effet sur les enseignant(e)s et leurs élèves. Ainsi, il est probable que le fait que l'objectif de la caméra ait été tourné vers l'enseignant(e) ait pu inciter ce(tte) dernier(ère) à davantage contrôler ses propos, perdant ainsi en « naturel ». Nous avons tenté de limiter ce biais en insistant auprès des enseignant(e)s sur l'intérêt que nous portions à la parole des enfants, et aux interactions entre eux, afin qu'ils/elles ne soient pas tenté(e)s de croire que notre recherche portait sur leurs interventions.

D'autre part, nous aurions pu habituer les acteurs au caméscope en filmant « en blanc » avant les enregistrements destinés à être exploités. Cette option aurait présenté un avantage certain : celui de banaliser à la fois notre présence dans la classe et l'utilisation d'un matériel d'enregistrement, en instaurant un rapport différent avec les élèves.

³³⁵ Gadet F., *id.*, p. 68.

Plusieurs raisons ont guidé notre décision de ne pas y recourir : la première est d'ordre pragmatique. Notre dispositif de recherche prévoyait de recueillir des enregistrements auprès de quatre enseignant(e)s, à la même période de l'année (entre le mois de mars et de juin). Les contraintes d'emploi du temps des enseignants, mais également les nôtres, puisque nous avons continué à exercer une activité professionnelle à temps plein, limitaient les possibilités de se rendre fréquemment dans les classes des quatre enseignant(e)s concerné(e)s, les implantations géographiques de ces classes étant qui plus est distantes les unes des autres, comme nous l'avons souligné lors de la présentation des lieux d'observations.

La seconde raison est liée à la dimension méthodologique de notre projet : durant la phase de contact avec les enseignant(e)s susceptibles de participer à notre recherche, nous avons pu noter une réticence vis-à-vis d'une présence extérieure prolongée ou régulière dans la classe : il est difficile d'analyser de manière certaine les origines de cette réticence, mais nous pouvons raisonnablement faire l'hypothèse que cette présence extérieure, qui plus est d'une formatrice de l'IUFM, pouvait être assimilée à une forme de regard évaluateur portée sur les pratiques enseignantes. Le contexte de référence pour les enseignants, en termes de présence extérieure dans la classe lors d'activités pédagogiques, est la situation d'inspection au cours de laquelle un supérieur hiérarchique vient vérifier la conformité des pratiques de l'enseignant aux attentes institutionnelles. D'autre part, on peut également penser qu'un enseignant attribue à une présence extérieure fréquente des perturbations dans le déroulement des activités de classe, même si la régularité de cette présence est censée justement les atténuer. Nous avons donc choisi, lors de la présentation du contrat de recherche aux enseignants sollicités, de limiter les visites et les observations filmées et de les espacer dans le temps à raison d'une observation par mois pendant trois mois, afin de faciliter l'adhésion des acteurs.

Nous sommes consciente que des effets, même limités par les choix que nous avons effectués (c'est du moins ce que nous espérons), existent. Mais on peut aussi prendre le parti de « *définir un projet de recherche au-delà du positivisme* » selon l'expression de Françoise Gadet. Ainsi, en 1998, Mondada affirme :

« Contrairement aux réponses, parfois extrêmement sophistiquées des enquêteurs au « paradoxe de l'observateur », (...) consistant à neutraliser le plus possible la présence de l'observateur, il s'agit de l'incorporer de plein titre dans les analyses, ou bien d'abandonner carrément ce type de recueil de données. »³³⁶.

³³⁶ Mondada L., 1998, « Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste », *Cahiers de l'ISIL*, n° 10, p. 59, cité par Gadet F., *ibid.*

Il s'agirait ainsi d'adopter une position de responsabilisation, selon laquelle

« l'interaction entre chercheur et observé n'est plus considérée comme une source d'interférence ou de contamination. Elle constitue une situation naturelle (quoique peu fréquente) de communication, où la relation observateur/observé se négocie en contexte, les rôles n'étant pas fixés une fois pour toutes. Les observés peuvent donc jouer un rôle dans la détermination des objectifs d'enquête, et l'expert doit se trouver prêt à partager au moins une partie de son savoir. »³³⁷.

Mais pour adopter cette position, qui suppose de considérer les observés autrement que comme de « simples objets / lieux d'investigation », on met en œuvre des méthodes qui permettent de « tenir compte de l'échange interactif, la prise en compte des souhaits et désirs des observés, et l'acceptation du partage et de l'effet en retour du savoir. »³³⁸. C'est dans ce cadre que peut être considérée la technique de l'auto-réflexion ou auto-confrontation, que Françoise Gadet juge en contradiction radicale avec ce qu'implique le paradoxe de l'observateur :

« Le chercheur considère que l'observé dispose d'un certain savoir sur ce qui se passe, et il se soucie suffisamment de son opinion et de ses perceptions pour revenir le voir après l'enregistrement, et lui demander de commenter certains moments notables de l'interview ou de l'interaction, certaines paroles, ou certains silences. »³³⁹

Nous avons fait le choix de compléter les observations par la réalisation d'entretiens d'auto-confrontation, mais aussi proposé aux enseignants ayant participé à la recherche d'accéder aux transcriptions des séances observées (l'une des enseignantes envisageant d'ailleurs d'utiliser les scripts pour les utiliser dans son propre travail de recherche, portant sur la littérature) et d'avoir communication régulière des résultats de notre analyse.

S'il est souhaitable de présenter à la fois les critères retenus pour choisir les enseignants, mais aussi de façon plus détaillée leurs profils, il est également important de s'interroger sur notre propre statut en tant que chercheuse. Ceci implique d'examiner notre position face aux enseignant(e)s observé(e)s dans la phase de recueil de données.

4.2.3. Notre statut professionnel au cours de la recherche

Lorsque notre recherche a débuté, nous exerçons³⁴⁰ en tant que formatrice, certifiée de lettres modernes, dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres, auprès d'étudiants préparant le concours de professeurs des écoles et de professeurs des écoles stagiaires.

³³⁷ Gadet F., *id.*, p. 70.

³³⁸ *ibid.*

³³⁹ *id.*, p. 71.

³⁴⁰ Nous occupons toujours ce poste, dans le même centre I.U.F.M., intégré à la rentrée 2013 à l'E.S.P.E. (Ecole Supérieure de Professorat et de l'Education) de l'Académie de Nice.

Ce statut présentait avantages et inconvénients : dans un premier temps, nous avons pu, par nos fonctions de formatrice, participer à des stages de formation continue auprès d'enseignants titulaires dans le premier degré. Parmi ces stages, figurait une formation de trois semaines consacrée à l'enseignement du langage oral dans le premier cycle de l'école primaire. Ce stage s'est déroulé en décembre 2008 : à ce stade, nous n'avions pas encore défini le profil des enseignants destinés à participer à notre enquête, mais nous envisagions déjà de cibler nos observations sur le cycle 3. Nous avons donc présenté assez librement notre projet de recherche aux enseignants, moins dans l'optique de solliciter d'éventuels volontaires pour nous accueillir dans leurs classes, que pour recueillir leurs réactions quant à notre recherche, sa pertinence et sa faisabilité.

Ces premiers échanges avec des enseignants de terrain nous ont permis de prendre conscience de plusieurs éléments essentiels à notre recherche. Devant la réticence exprimée par plusieurs enseignants à accepter que nous filmions les séances organisées dans leurs classes, nous nous sommes posée la question de notre légitimité à observer des enseignants dont l'ancienneté dans la profession était bien supérieure à la nôtre. Avions-nous une légitimité, et si oui au nom de quel(s) principe(s), à observer mais surtout analyser les pratiques de classe de collègues chevronnés ?

On peut penser que cet aspect a pu inciter certains enseignants à refuser leur participation au projet : en effet, si par notre jeune âge et notre ancienneté réduite dans la profession, nous n'avions pas légitimité à observer des enseignants expérimentés, notre projet de recherche dans son ensemble et ses conclusions étaient eux-mêmes discrédités. Notre réflexion sur ce point nous a conduite aux observations suivantes : ce qui importe dans le cadre d'une recherche n'est pas de porter un regard sur les pratiques enseignantes ou de proposer des modèles efficaces pour pratiquer l'oral en classe. On souhaite plutôt décrire ces mêmes pratiques, afin d'observer si des liens peuvent être établis entre la pratique de l'oral et le développement de compétences citoyennes. Cette situation est différente de celle qui nous a conduite, également dans le cadre de l'exercice de nos fonctions de formatrice en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, à effectuer des visites dans les classes prises en charge par des professeurs stagiaires : en effet, nous observions leurs pratiques, mais dans le but de vérifier qu'elles satisfaisaient aux exigences de la profession, telles qu'elles sont décrites dans le référentiel de compétences du professeur des écoles. Nous étions alors dans une position évaluatrice, mais on admettra aisément que cette situation diffère de celle de notre recherche : notre légitimité à observer les pratiques des enseignants ne découle pas de notre plus ou moins grande expérience de l'enseignement ni

même de notre statut de formatrice d'enseignants stagiaires, mais de notre statut de chercheuse. En effet, ce statut implique le respect d'exigences de recherche destinées à garantir la légitimité du travail entrepris. Ces exigences, auxquelles nous faisons précisément référence dans cette section de la thèse, ont guidé notre phase de recueil de données.

Il n'en reste pas moins que nous avons dû, suite à ces réflexions, anticiper les difficultés que serait susceptible de poser l'ambiguïté entre nos fonctions de formatrice et de chercheuse, toutes deux exercées lors de notre recherche auprès d'enseignants du premier degré : mis à part le risque lié à l'utilisation des données recueillies mentionné plus haut³⁴¹, les enseignant(e)s sollicité(e)s pour participer à notre recherche pouvaient se méprendre sur nos objectifs, et penser à tort que nous observions leurs pratiques dans une optique évaluative destinée à amender leurs pratiques et à leur proposer des pistes d'amélioration, à l'image des missions exercées par les conseillers pédagogiques du premier degré. Ces considérations ont orienté les choix effectués en terme de présentation du projet aux enseignants, détaillés précédemment. Ces difficultés ne sont pas les seules à avoir émaillé notre parcours.

4.3. Difficultés et obstacles liés à la pratique des observations

Nous avons, dans un premier temps, éprouvé quelques difficultés à obtenir l'accord des premiers enseignants sollicités pour participer à l'enquête : nous avons alors analysé ces refus successifs et modifié en conséquence la présentation de notre recherche et de leur participation. Nous avons posé l'hypothèse que nous avons trop insisté sur deux points ayant pu susciter des réticences : le caractère politique de notre recherche, visant à analyser les conditions dans lesquelles l'oral pourrait permettre l'émergence de compétences citoyennes ; le rôle éventuel de l'enseignant dans cette construction. En effet, voici les termes dans lesquels nous présentions alors notre recherche : « *Je cherche à vérifier l'existence, dans les classes de cycle 3, d'un oral citoyen. S'il existe, il s'agit de le décrire mais aussi de comprendre les conditions de son émergence* ».

Dans nos sollicitations ultérieures, nous avons choisi d'insister plutôt sur l'analyse des interactions verbales entre élèves. Nous avons formulé ainsi nos aspirations : « *Je travaille sur l'oral en classe de cycle 3. J'analyse plus particulièrement les interactions entre*

³⁴¹ Nous avons précisé aux enseignants que les données recueillies ne seraient pas destinées à une exploitation dans le cadre de nos fonctions en Institut Universitaire des Maîtres (lors de stages de formation continue ou dans nos modules de formation destinés aux professeurs des écoles stagiaires).

élèves, leur nature, leur fonctionnement ». On voit bien que cette indication n'est pas erronée : l'analyse des interactions entre élèves occupe bien une place capitale dans notre recherche. Simplement, nous donnons par là une orientation différente à nos intentions, en déplaçant le curseur de l'enseignant vers les élèves. Nous choisissons de ne pas révéler les hypothèses de recherche qui sous-tendent notre dispositif, quand elles touchent au rôle de l'enseignant(e) dans le développement de compétences citoyennes chez les élèves.

Pour mieux cerner l'activité des enseignants et en particulier tenter d'accéder à leurs représentations et aux motivations des choix qu'ils opèrent, nous avons fait initialement le choix de compléter nos observations de séances par un recueil de la parole enseignante, auquel nous allons consacrer les développements qui suivent.

Chapitre 2 - La parole des enseignant(e)s

Les observations de séances occupent une place centrale dans notre recherche. Pourtant, lorsque nous avons construit notre dispositif de recherche, nous avons voulu compléter les observations par un recueil des représentations des enseignants que nous avons filmés, par la réalisation d'entretiens. Comme le souligne Michel Dabène dans le chapitre méthodologique de sa thèse de doctorat³⁴², ce sont les sciences sociales qui ont développé les techniques d'enquête et la réflexion sur ces techniques, au premier rang desquelles figure le recueil de données langagières par la réalisation d'entretiens. Il n'est donc pas étonnant que nous fassions appel aux travaux de Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon dans *Les enquêtes sociologiques – théories et pratique*³⁴³, pour voir dans l'entretien un moyen d'interroger des témoins choisis selon certains critères, en soulignant sa dimension interactionnelle.

1. Les objectifs visés

Penchons-nous sur les objectifs que nous poursuivons à travers la mise en œuvre de ce dispositif. En fait, nous avons souhaité accéder aux représentations des acteurs

³⁴² Dabène M., 1985, *Ecriture et lecture chez l'adulte. Approche empirique de la compétence scripturale*, Université de Besançon.

³⁴³ Ghiglione R., Matalon B., 1978, *Les enquêtes sociologiques – théories et pratique*, Armand Colin, Paris.

concernés³⁴⁴ afin de nous aider dans l'analyse des interactions verbales recueillies : les travaux de chercheurs en psychologie comme Augusto Palmonari et Willem Doise rappellent en effet que les représentations sociales sous-tendent les interactions humaines. Elles « relient la vie abstraite de notre savoir et de nos croyances à notre vie concrète d'individus sociaux »³⁴⁵ : les représentations sociales se situent donc à la croisée de l'individuel et du collectif, et nous intéressent en ce qu'elles « contribue(nt) à la formation des conduites et à l'orientation des communications sociales »³⁴⁶.

Ce que Dominique Bourgain met en évidence quant aux représentations scripturales peut ainsi être riche d'enseignements lorsqu'on envisage les représentations liées à la sphère orale :

« Tout exercice professionnel place l'individu dans une situation d'exposition à des réalisations scripturales en nombre variable (...) et l'engage en retour à faire des expériences particulières de l'écriture l'amenant à actualiser de façon plus ou moins intense des pratiques scripturales plus ou moins différentes et diversement valorisées. »³⁴⁷

Pour paraphraser Bourgain, nous considérons que les enseignants, en tant que professionnels, font eux-mêmes des expériences particulières de l'oral, les amenant à actualiser certaines pratiques de l'oral. En les confrontant à leurs propres pratiques, en leur donnant l'occasion de s'exprimer à leur propos, nous espérons recueillir leurs représentations sur les interactions verbales menées dans les séances analysées, et sur leur agir professoral : comment expliquent-ils les choix effectués dans la séance ? Quels commentaires apportent-ils sur leurs comportements verbaux, para verbaux et non verbaux ? Nous souhaitons par là croiser notre analyse, notre appréciation de la séance observée, avec le point de vue de l'acteur.

C'est pour atteindre ces objectifs de recherche que nous avons initialement choisi de procéder à des entretiens du type « auto-confrontation » (désormais EAC), avec l'ensemble des enseignants concernés par la recherche. Nous avons dû renoncer à ce projet pour des raisons pratiques. En effet, les EAC doivent être réalisés dans un délai bref, d'une semaine au maximum, à la suite des observations de séances. Or les observations étaient concentrées dans le temps, sur une durée de trois mois, et dans des écoles

³⁴⁴ Nous nous appuyons dans les lignes qui suivent sur les travaux de M.- C. Roland, et sa thèse de doctorat de sciences du langage, consacrée à l'analyse des pratiques scripturales des chercheurs scientifiques (soutenue le 29 novembre 1995).

³⁴⁵ Palmonari A et Doise W., 1986, « Caractéristiques des représentations sociales », Textes de base en psychologie : *L'étude des représentations sociales*, Éd. Delachaux et Niestlé, p. 16.

³⁴⁶ Doise W., « Les représentations sociales : définition d'un concept », Textes de base en psychologie, *id.*, p. 83.

³⁴⁷ Bourgain D., 1988, « Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel. Discours sur l'écriture. » *Thèse*, Besançon, Université de Franche-Comté, p. 241.

géographiquement distantes. Il fallait donc prévoir quelques difficultés d'emploi du temps, et nous nous sommes heurtée à des refus justifiés par des contraintes temporelles personnelles et/ou professionnelles (charge de direction d'école, déménagement), voire basés sur des réticences sur le principe même de l'EAC. Nous n'avons cependant pas totalement renoncé au recueil de la parole enseignante : c'est le point que abordons dans la sous-partie qui suit.

2. Les deux modalités de recueil de la parole enseignante

Les modalités de recueil de la parole enseignante ont combiné, on le sait, enregistrements d'entretiens d'auto-confrontation et échanges informels donnant lieu à des prises de notes.

2.1. Les enregistrements

2.1.1. Pourquoi l'EAC ? Eléments de cadrage terminologique

Il existe de nombreuses formes d'entretiens. Classiquement, il est d'usage de les classer en fonction de la forme de l'interrogation pratiquée (entretien non directif, semi directif, directif), des supports à partir desquels on réalise l'entretien (texte écrit, support vidéo), ainsi que des productions enregistrées (uniquement verbales, verbales et para-verbales, non verbales). Le dispositif d'entretien d'auto-confrontation a d'abord été utilisé en psychologie du travail³⁴⁸ et en ergonomie, pour analyser l'activité humaine et ses dimensions subjectives. Contrairement aux données vidéo, qui sont directement recueillies en situation, les données recueillies lors des entretiens d'auto-confrontation sont des verbalisations provoquées. Selon Jacques Theureau, l'entretien d'auto-confrontation est

« un examen différé de la dynamique du couplage structurel de l'acteur et de sa situation (incluant les autres acteurs) (Varela, 1980) qui est assisté conjointement par des techniques de reproduction du comportement (la vidéo, mais aussi d'autres moyens) et par le chercheur comme à la fois observateur et interlocuteur. »³⁴⁹

L'acteur est invité à réagir au visionnage de l'activité qu'il a conduite dans un passé très récent, en commentant son activité le plus finement possible afin que soient recueillies les significations qu'il attribue à ses actions. Cet outil, qui a depuis été introduit dans le champ des sciences de l'éducation, repose sur un fondement épistémologique à rappeler : il implique de considérer le praticien comme susceptible de réflexivité, capable de « re-

³⁴⁸ Voir en particulier les travaux d'Yves Clot et de Jacques Theureau.

³⁴⁹ Theureau J., 2002, « L'entretien d'auto-confrontation comme composante d'un programme de recherche empirique & technologique », Conférence in II^o Journées Internationales des Sciences du Sport *Expertise et sport de haut niveau*, 12-15 novembre 2002, Paris.

connaître – au sens de connaître à nouveau sous un autre jour, dans une autre posture – sa propre activité » (Rix & Lièvre, 2005, p.3). Cette dimension devait constituer l'un des axes de l'analyse à mener sur les données recueillies par le biais des entretiens d'auto-confrontation. Il doit être distingué de l'entretien d'explicitation, avec lequel il entretient une certaine proximité : mis au point par Vermersch au milieu des années 1990³⁵⁰, ce dernier vise lui aussi à recueillir des « dire sur le faire », mais il ne fait pas appel à la médiation d'un support vidéo – seulement à la mémoire du vécu, et ses objectifs sont différents.

Ces précisions terminologiques une fois posées, nous pouvons préciser les choix méthodologiques effectués en ce qui concerne les EAC.

2.1.2. Choix méthodologiques effectués pour le recueil des données par le biais des EAC

Présentons en quelques mots l'enseignante interviewée, puis considérons les choix techniques et les modalités pratiques retenus.

2.1.2.1. L'enseignante interviewée

Comme souligné précédemment, nous avons finalement réalisé les EAC avec une des enseignantes participant au projet. Il s'agit d'une enseignante titulaire du CAFIPEMF³⁵¹, maitresse formatrice, par conséquent habituée à pratiquer l'analyse de pratiques. De son propre aveu, elle n'a que très rarement eu l'occasion de revenir sur sa pratique à partir du visionnage de ses activités.

2.1.2.2. Les choix techniques

Nous avons filmé les EAC avec le même type de matériel que les séances, mais sans orienter le caméscope en direction de l'enseignante, afin d'éviter un possible sentiment de « capture » de l'interviewée entre l'image de la séance (film réalisé) et le film en train de se faire. Comme nous aurons l'occasion de le préciser plus loin, l'analyse menée sur ces EAC ne pourra donc porter que sur le matériau verbal et paraverbal.

2.1.2.3. Les modalités pratiques

Sur le plan chronologique, deux EAC ont été menés après chaque observation de séance, à quelques jours d'intervalle : il fallait en effet que la séance soit encore assez « fraîche » dans le souvenir de l'enseignant, sans toutefois la suivre de trop près, pour des raisons

³⁵⁰ Vermersch, P., 1994, *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris.

³⁵¹ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Institutrice et de Maitresse Formatrice.

pratiques de disponibilité de l'enseignante, mais aussi pour introduire une distance vis-à-vis de la séance et favoriser un recul réflexif que la réaction « à chaud » pourrait ne pas permettre. Outre ces EAC, nous avons conduit un premier entretien qui se distingue des autres par sa longueur, puisqu'il s'agit dans un premier temps d'un entretien semi-directif et dans un second temps d'un EAC en lien avec la première séance observée.

Le tableau ci-dessous récapitule le déroulement de ces entretiens dans le temps :

Tableau n° 5 – Chronologie des entretiens

Date	Type d'entretien
2 avril 2009	1) Entretien semi-directif ; questions d'ordre général par rapport au choix du métier de professeure des écoles, aux missions du PE, de l'École, au rapport à l'oral et à l'éducation à la citoyenneté, à l'articulation entre les 2. 2) EAC sur la première séance observée.
19 mai 2009	EAC sur la deuxième séance observée
12 juin 2009	EAC sur la troisième séance observée

En ce qui concerne le lieu retenu, nous avons choisi la salle de classe, qui nous paraissait plus appropriée pour conduire des analyses de pratique professionnelle.

Les modalités concrètes de réalisation des EAC ont été les suivantes : nous avons repéré préalablement des moments stratégiques dans les séances observées, qui nous paraissaient significatifs par rapport à la problématique et aux hypothèses de recherche. Lors de l'EAC, nous arrêtons la vidéo et proposons à l'enseignante de réagir au visionnage de ces extraits. Nous avons également spécifié à l'enseignante, avant que l'EAC ne commence, qu'elle pouvait si elle le souhaitait prendre l'initiative de stopper elle aussi la vidéo afin d'intervenir à propos d'autres passages, sur lesquels elle voudrait apporter des commentaires.

Nous avons complété l'enregistrement par quelques prises de notes concernant la dimension non verbale puisque l'enseignante n'était pas filmée, mais celles-ci sont restées limitées afin de favoriser la construction de l'interaction et la spontanéité des propos.

Les guides d'entretien nous ont avant tout servi à préparer les entretiens, afin de n'oublier aucun passage important, mais nous n'avons pas hésité à nous en détacher pour nous adapter à l'évolution de la conversation, et éviter le côté « interrogatoire » qui aurait pu nuire au déroulement des échanges. Nous avons essayé d'adopter une attitude détendue, et nous avons cherché avant tout à mettre en confiance l'interviewée, comme le suggère Madeleine Grawitz :

« L'entretien déclenche une série d'interactions entre l'enquêteur et l'enquêté. Non seulement l'idée que chacun a de l'autre intervient, mais aussi ce que chacun pense que l'autre pense que l'autre va penser de lui. L'enquêteur doit être poli, rassurant,

sympathique, pour donner une impression favorable dès le premier instant et ensuite à la fois stimuler, susciter l'intérêt de l'enquêté et le rassurer. »³⁵².

Nos interventions se sont faites sur le mode du tutoiement, et se sont situées dans un registre d'approbation, entre acquiescement et relance. Nous avons également veillé à restreindre nos prises de parole et à faire preuve de souplesse, afin d'accueillir avant tout les réactions de l'enseignante et de suivre leur cheminement.

2.1.3. Difficultés rencontrées

Au-delà des difficultés pratiques, qui ne nous ont pas permis de réaliser des EAC avec l'ensemble des participants de la recherche, nous avons également dû nous familiariser avec les particularités de ce type d'entretien, entre autres sur le plan technique (gestion de la prise de notes, de l'arrêt sur image, de la sélection d'extraits), et gérer quelques difficultés liées à la mauvaise qualité des enregistrements sur le plan audio. La proximité des EAC avec les séances menées nous a été d'un grand secours pour surmonter ces écueils.

Nous sommes également consciente des difficultés liées à l'enregistrement qui peut bloquer la parole, et engendrer une attitude défensive ou qui chercherait à tout prix à « coller » au mieux à nos attentes supposées en tant que chercheuse. Nous pensons cependant que ces biais ont pu être limités par la participation volontaire de l'enseignante, son implication dans les actions de formation qui lui a permis de se familiariser avec ce type d'approches et d'en percevoir l'intérêt sur le plan de son propre développement professionnel.

2.2. La prise de notes à partir d'échanges informels

Pour les enseignant(e)s avec lequel(le)s nous n'avons pas pu réaliser d'EAC, cela ne signifie pas que nous n'avons pas recueilli leur parole. Nous avons en effet participé à des échanges informels, le plus souvent à l'issue des séances, mais aussi avant qu'elles ne démarrent et parfois au cours de la séance elle-même.

Ces échanges ont donné lieu à des prises de notes, le plus souvent différées, et dont le contenu varie en fonction du moment auquel nous avons discuté avec les enseignant(e)s. Placées en amont de la séance observée, les discussions visaient le plus souvent à la présenter, en la replaçant dans un contexte didactique et en apportant quelques précisions, par exemple relatives aux difficultés attendues chez certaines élèves. Plus rarement, une

³⁵² Grawitz M., 1993, *Méthodes des Sciences Sociales*, Dalloz, Paris.

des enseignantes nous a adressé quelques remarques durant la séance, pour indiquer les prises d'indices effectuées et commenter à chaud les choix opérés (changement de phase dans la séance car les élèves « s'agitent », etc). Le plus souvent, ces échanges suivaient la séance³⁵³ : les enseignants opéraient un retour sur celle-ci, dressaient un bilan sur le plan des apprentissages ou apportaient des précisions sur le comportement de tel(le) ou tel(le) élève. Ils souhaitaient fréquemment savoir si la séance proposée était adaptée à nos objectifs de recherche, question à laquelle il nous était difficile de répondre directement, d'une part car nous n'avions pas le recul nécessaire pour le faire, mais aussi et surtout afin de ne pas influencer les choix ultérieurs des enseignants et préserver la dimension écologique des observations.

Les modalités de recueil des données étant présentées, nous allons tenter de répondre dans la partie qui vient à l'interrogation suivante : comment avons-nous construit un corpus cohérent à partir de ces données, pour l'instant disparates ?

Partie 2 - La construction du corpus

Comme le soulignent Samira Drissi et Christine Develotte dans leur contribution au *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*,

« (...) la construction raisonnée du corpus est une phase essentielle de la recherche », car elle permet d'éviter le risque qui consisterait à « n'analyser que des extraits (d'un) énorme corpus choisis de manière non systématique, et donc pas nécessairement représentatifs de l'ensemble étudié »³⁵⁴.

A la suite de ces chercheuses, nous utiliserons la classification mise au point par Bommier-Pincemin qui distingue le corpus *latent*, « masse informe, non systématique, mal

³⁵³ L'Annexe n° 10 propose un exemple de prise de notes réalisée à propos de la 1^{ère} séance menée par M3 (M3 S1), le 7 avril 2009.

³⁵⁴ Drissi S., Develotte Ch., 2011, « L'analyse de contenu : l'exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [synchrone] », chapitre *La recherche impliquée par les pratiques : le cadre méthodologique*, pp. 96-97, in Ph. Blanchet, P. Chardenet, (ss la dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures – Approches contextualisées*, Agence universitaire de la Francophonie/Editions des archives contemporaines, Paris.

défini »³⁵⁵, le corpus *de référence*, « clairement défini et équilibré », et enfin le *corpus d'étude*, « ensemble des textes sur lesquels porte effectivement l'analyse »³⁵⁶, pour baliser les opérations de construction de notre corpus.

1. Le cheminement dans la construction du corpus

Après avoir apporté quelques précisions concernant le corpus latent et le corpus de référence de notre recherche, nous nous concentrerons sur la présentation de ce corpus d'étude, à partir duquel nous avons effectué nos analyses.

1.1. Corpus latent/ corpus de référence

Dans notre cas, le corpus *latent*, qui correspond à l'ensemble des données auxquelles nous pouvions accéder, était d'abord constitué d'observations de séances menées dans des écoles et auprès d'enseignants sélectionnés en fonction des variables exposées précédemment : implantation géographique des écoles, profil socio-culturel des classes, et en ce qui concerne les enseignants leur âge, leur sexe, leur parcours professionnel et leur ancienneté dans la profession. Ces observations pouvaient être doublées d'entretiens menés auprès de chacun de ces enseignants (entretiens semi-directifs et EAC), et même d'entretiens menés auprès des élèves afin de recueillir par exemple leurs représentations en ce qui concerne les termes clés de notre recherche (citoyenneté, pouvoir, etc). Notre statut de formatrice nous autorisait également à procéder à des questionnaires auprès des enseignants auprès desquels nous sommes intervenue dans des stages de formation continue afin d'élargir le panel des réponses et de vérifier la présence de régularités en leur sein, ou encore à recueillir le point de vue « institutionnel » des inspecteurs/trices de circonscription pour ce qui touche à l'enseignement de l'oral et à la formation à la citoyenneté au cycle 3 de l'école primaire. Enfin, nous pouvions accéder à l'ensemble des textes officiels adoptés successivement depuis les lois scolaires de Jules Ferry, afin d'analyser l'évolution du traitement de la question de l'oral et de celle de l'éducation à la citoyenneté depuis la III^{ème} République jusqu'aux Instructions Officielles en vigueur. On le voit, ce corpus polymorphe et très étendu n'aurait pas permis une analyse fine et systématique des données recueillies. Il péchait non seulement par manque de réalisme

³⁵⁵Bommier-Pincemin B., 1999, *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*, Thèse de doctorat en linguistique, Université Paris IV Sorbonne, 6 avril 1999, chapitre VII : « Caractérisation d'un texte dans un corpus : du quantitatif vers le qualitatif », § A « Définir un corpus », p. 419.

³⁵⁶*id.*, p. 420.

dans le cadre d'une recherche de doctorat, mais surtout car il était davantage « posé » que « construit » : il nous fallait donc concevoir un corpus *de référence* qui soit en étroite interrelation avec les questionnements soulevés par notre recherche.

Pour valider nos hypothèses de recherche, deux types de données ont paru primer sur les autres : l'observation de séances menées par des enseignants sélectionnées en fonction des variables que nous venons de rappeler, croisées avec des EAC afin de recueillir la parole des enseignants sur leurs pratiques. Eu égard aux contraintes pratiques qui ont affecté nos prévisions initiales, nous avons procédé à douze observations de séances (trois par enseignant participant à la recherche), et à des recueils de la parole enseignante basés sur des prises de notes lorsqu'il s'agissait d'échanges informels et des enregistrements vidéo pour les trois EAC menés avec une maitresse-formatrice. De manière fortuite et non anticipée, nous avons eu l'occasion d'assister à un conseil des écoliers, qui a donné lieu à un enregistrement doublé de prises de notes. Le statut de cette observation est particulier pour plusieurs raisons : d'une part, nous ne l'avions pas décidée et elle ne faisait pas partie de nos prévisions de recueil de données ; d'autre part, il ne s'agit pas d'une séance à proprement parler : les élèves réunis ne constituent pas une classe puisqu'il s'agit de la réunion des délégués de chaque classe de l'école élémentaire (deux par niveau, du CP au CM2), et la visée n'est pas didactique car le conseil des écoliers vise à permettre la discussion des délégués de chaque classe à partir d'un ordre du jour pré-défini et concernant la vie de l'école, dans une perspective de bilan (retour sur les sorties organisées pour proposer des améliorations), d'anticipation (préparation de futures animations au sein de l'école) et de régulation (recherche de solutions concernant des problèmes constatés par le personnel enseignant/administratif ou les élèves eux-mêmes). Pour autant, ce type de réunion paraît concerner au premier chef la formation à la citoyenneté (représentation des élèves par l'intermédiaire de leurs délégués, implication des élèves dans la vie de l'école), qui impliquerait la parole et les interactions, et croise donc étroitement notre problématique de recherche : c'est la raison pour laquelle nous l'avons incluse dans nos observations.

La constitution du corpus d'*étude*, établi à partir de ces données, a fait l'objet de l'étape suivante.

1.2. Notre corpus d'étude

Le corpus d'étude résulte d'un certain nombre de choix, que nous présentons et justifions dans les lignes qui suivent.

1.2.1. Le choix des séances

Une fois les données recueillies, nous avons dans un premier temps procédé à une phase d'immersion dans les séances observées, qui occupent une place de premier plan dans notre corpus, par leur poids quantitatif et leur place privilégiée dans notre dispositif de recherche. Nous avons donc visionné les douze séquences vidéo correspondant aux séances observées, dans l'idée de sélectionner celles qui nous paraîtraient les plus pertinentes pour valider ou invalider nos hypothèses de recherche, au terme de leur analyse. Cette phase d'observation nous a conduite à écarter de notre corpus quatre séances, qui n'ont pas fait l'objet de transcriptions. En effet, après visionnage et prise de notes, ces séances étaient moins riches par rapport aux modalités d'analyse pré-définies pour valider/invalider nos hypothèses de recherche. Les transcriptions étant relativement chronophages, nous avons fait le choix de renoncer à la transcription systématique, mais ces séances n'ont pas été observées pour rien : elles ont permis de rôder nos outils d'analyse, de participer à une première immersion dans les données, d'avoir un point de vue équilibré sur les différents enseignants observés. Nous avons ainsi écarté : deux séances de mathématiques, une séance de géographie, et une séance de préparation d'une lecture à haute voix. Ces séances partageaient le fait d'être menées en groupe classe, avec un guidage fort de l'enseignant, de réserver une place importante à la référence et à l'exploitation de supports écrits, de donner lieu à des échanges oraux réduits, et d'accorder une moindre importance aux interactions verbales dans la construction des apprentissages. Notre corpus d'étude est donc constitué en ce qui concerne les séances transcrites de 8 séances, réparties comme suit : 3 séances transcrites sont menées par l'enseignante qui a participé aux EAC, 5 séances sont menées par les trois autres enseignant(e)s (1 séance pour la deuxième, et 2 pour les deux derniers enseignants).

Les 8 séances retenues pour le corpus d'étude et transcrites sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 6 - Les 8 séances du corpus d'étude³⁵⁷

	Ancrage disciplinaire, supports utilisés et contenu	Dispositif (groupe classe/ etc)
Enseignante 1, séance 1 (codée M1 S1)	- Littérature - Support : l'album <i>Histoire à quatre voix</i> (Browne, 1998). - Contenu : 1 ^{ère} séance d'une séquence de littérature consacrée à l'album.	Classe entière.
Enseignante 1, séance 2 (codée M1 S2)	- Littérature - Support : album <i>Chez elle ou chez elle</i> (Poncelet, 1997). - Contenu : chaque groupe échange à propos du passage qui lui a été attribué, puis un porte-parole rapporte le contenu de ces échanges.	La classe est divisée en deux. La moitié de la classe est à la BCD. 15 élèves sont présents dans la classe.
Enseignante 1, séance 3 (codée M1 S3)	- Littérature - Supports : <i>Le pêcheur et l'oie</i> (Brouillard, 2006), <i>La famille foulque</i> (Brouillard, 2007). - Contenu : les élèves feuilletent les livres par binômes, écrivent individuellement leurs réponses aux questions de l'enseignante et enfin échangent collectivement.	La classe est divisée en deux. La moitié de la classe est à la BCD. 15 élèves sont présents dans la classe.
Enseignante 2 séance 1 (codée M2 S1)	- Vocabulaire - Support : une fiche d'exercices. - Contenu : la séance est organisée autour de la question suivante : « Peut-on s'exprimer de la même manière dans toutes les situations ? ».	Classe entière.
Enseignante 3, séance 1 (codée M3 S1)	- Instruction civique et morale (selon la terminologie du <i>BOEN</i> du 18 juin 2008) - Contenu : la séance est organisée autour de la phrase « Nous sommes tous pareils mais tous différents ».	Classe entière.
Enseignante 3, séance 2 (codée M3 S2)	- Mathématiques - Support : manuel de mathématiques - Contenu : résolution de problèmes.	Binômes pour la résolution des problèmes puis mise en commun (classe entière).
Enseignant 4, séance 1 (codée M4 S1)	- Littérature / Exposés individuels oraux - Contenu : présentation individuelle de comptes-rendus de lecture puis échanges avec l'ensemble de la classe.	Classe entière.
Enseignant 4, séance 2 (codée M4 S2)	- Les élèves doivent construire à l'oral, par groupes de 4 ou 5, le récit de la suite d'un extrait du film <i>L'homme qui rétrécit</i> (Arnold, 1957). Chaque groupe présente ensuite son récit à l'ensemble de la classe.	Classe entière. Travaux de groupe (4 à 5 élèves par groupe).

³⁵⁷ Ce tableau est une version résumée. La version complète est disponible en *Annexe* n° 11.

1.2.2. Le choix d'écarter les EAC du corpus d'étude

Nous n'avons finalement pas intégré les trois EAC transcrits au corpus d'étude. Rappelons que ces entretiens ont été menés avec une enseignante titulaire du CAFIPEMF, participant à des actions de formation, elle-même engagée dans une recherche, et rompue à l'analyse de pratiques. Nous avons fait le choix d'écarter ces données car elles ne permettaient d'éclairer l'action que d'une seule participante à la recherche sur les quatre enseignant(e)s impliqué(e)s : intégrer ces données à côté des observations de séances dans notre corpus aurait, de notre point de vue, introduit un déséquilibre regrettable, puisque trois des enseignant(e)s impliqué(e)s n'avaient pas participé à de tels entretiens. Les conditions d'une exploitation rigoureuse de ces données ne nous ont donc pas semblé réunies. S'il nous arrive de mentionner ces EAC dans le cadre des analyses, ce ne sera que de manière ponctuelle et incidente, pour apporter des précisions concernant un élève ou appuyer nos interprétations, de manière convergente. Nous gardons toutefois ce matériau pour d'éventuelles futures recherches.

Les échanges informels menés avec les autres enseignants et qui ont donné lieu à des prises de notes, ne viendront aussi qu'éclairer accidentellement tel ou tel choix de l'enseignant(e) commenté à chaud, ou nous renseigner sur son positionnement vis-à-vis de notre recherche (distant/impliqué/soucieux de coller à des attentes projetées/ etc), sans faire l'objet d'une analyse fine.

1.2.3. Les données secondaires du corpus d'étude

Notre corpus d'étude inclut également des sources documentaires, puisque nous nous proposons d'analyser l'évolution des Instructions Officielles récentes (depuis la fin des années 90) sur le traitement réservé à l'oral et à l'éducation à la citoyenneté.

Suivant la définition fournie par Patrick Chardenet dans le *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*³⁵⁸, notre corpus de recherche est donc constitué à la fois de « 'documents' fournis dans la réalité (...) saisis (...) dans le temps de manière diachronique » (les textes des instructions officielles), et « produits à partir d'artefacts » (observations de séances). En ce qui concerne les données produites à partir d'artefacts, nous avons réalisé 12 transcriptions, qui se décomposent comme suit : 8 séances, 3 EAC, un conseil des écoliers. Les EAC ayant été écartés du corpus d'étude pour les raisons évoquées ci-dessus, celui-ci se compose au final de 9 transcriptions (8 séances de classe et un conseil des écoliers). Quelques mots à présent sur nos choix de transcription.

³⁵⁸ Chardenet P., *id.*, p. 449.

2. La transcription des observations de séances de classe

Loin de se limiter à un exercice technique de reproduction, la transcription comporte des enjeux méthodologiques, interprétatifs, mais aussi éthiques et juridiques (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1987, Mondada 2000). Après avoir posé quelques bases terminologiques, nous allons présenter aussi minutieusement que possible les choix de transcription effectués pour transformer les données orales du corpus d'étude en données écrites observables.

2.1. Préalables terminologiques et précautions méthodologiques

Nous souhaitons dans les lignes qui suivent dégager les caractéristiques de la transcription, ses enjeux, et nous interroger sur les précautions méthodologiques à mettre en œuvre par rapport à cet exercice.

2.1.1. Eléments de définition

L'index notionnel du *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*³⁵⁹ propose de la transcription la définition suivante, avancée à partir des travaux de Cicurel :

« Dispositif central dans la recherche sur les interactions en classe, qui permet de restituer sous une forme écrite des données orales attestées. Le but de la transcription est de préserver les données et de constituer la classe en objet d'étude. Grâce à la collecte des données, à la transcription, le chercheur adoptant une perspective ethnographique dégage des traits spécifiques à la communauté qu'il étudie. » (Cicurel, partie C, 13).

L'objectif de la transcription, qui vise à permettre l'analyse d'interactions didactiques et l'accès aux événements langagiers en transformant les données orales recueillies en données écrites, explique la place centrale qu'occupe ce type de démarche dans le champ de la sociolinguistique (Filliettaz, 2008, p. 93).

On ne doit pourtant pas céder à l'illusion d'une transparence de la transcription, qui serait considérée comme une image totale et fidèle des données orales : ce serait oublier que la transcription est une affaire de choix, qu'elle est une construction et ne peut saisir que partiellement la réalité qu'elle contribue à analyser : c'est à ces précautions méthodologiques que nous invite Cicurel dans sa contribution intitulée « Les interactions en situation d'enseignement - apprentissage : observer, transcrire, analyser »³⁶⁰.

³⁵⁹ *id.*, p. 463-464.

³⁶⁰ Cicurel F., 2011, « Les interactions en situation d'enseignement - apprentissage : observer, transcrire, analyser », in Ph. Blanchet, P. Chardenet, (sous la dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures – Approches contextualisées*, AUF/Editions des archives contemporaines, Paris.

2.1.2. La transcription : une étape nécessaire mais non suffisante

La transcription est indispensable, mais « elle n'est qu'une *trace* de la vie de la classe, un cliché où subsistent d'importantes zones d'ombre. » (Cicurel, 2011, p. 328). En effet, la transcription ne permet pas de transformer l'oral en écrit : elle reste une « image » des interactions verbales qui ont eu lieu dans la classe. Cicurel met en avant des précautions méthodologiques qu'il convient de garder à l'esprit. Elle suggère dans un premier temps de ne pas « surinterpréter le sens d'un évènement en le considérant comme ayant plus d'impact qu'il n'en a en réalité » (*id.*) : la transcription aplanit en quelque sorte les évènements langagiers, et les analyses qui portent sur le grain le plus fin de l'interaction peuvent en effet conduire à accorder à certains évènements un poids conséquent, qu'ils n'avaient pas lorsque l'interaction s'est déroulée *en temps réel*. Cette première mise en garde nous semble corrélée à la suivante, qui consiste à distinguer le temps de l'analyse de celui de l'action elle-même. D'autres précautions sont liées au caractère inévitablement partiel de la transcription, qui ne peut pas saisir simultanément tous les modes de contact, « le contact visuel, les gestes, l'intonation, le rythme, l'intonation, le rythme, le ton, etc », et qui, en captant un moment particulier des interactions verbales de la classe, laisse dans l'ombre « l'histoire interactionnelle des sujets ». Ces mises en garde ne remettent pas en cause l'utilité des transcriptions, mais invitent en aval le chercheur à la prudence lorsqu'il procède à leur analyse, et en amont à l'inventaire des codes de transcription choisis pour mener à bien cet exercice.

2.2. Choix effectués et conventions de transcription retenues

Les codes retenus pour effectuer les transcriptions d'interactions recueillies en situation d'enseignement – apprentissage touchent à différents plans, que Cicurel rappelle :

- « - la notation des tours de parole et leur numérotation ;
- l'identification des interactants avec, au moins, la distinction entre le professeur et les apprenants³⁶¹ ;
- les pauses et les chevauchements de parole ;
- les dimensions prosodiques indiquées même sommairement (pauses, intonation montante, allongement de la syllabe, accentuation...) ;
- les dimensions non verbales (gestes, déplacements, expressions du visage, etc.). » (*id.*, p. 325).

³⁶¹ Notons que nous avons veillé à préserver l'anonymat des participant(e)s, enseignant(e)s comme élèves (en choisissant pour les élèves des prénoms correspondant à un ancrage culturel similaire, à des fins d'analyse).

Nous avons pour notre part fait le choix d'une transcription intégrale des séances enregistrées selon les modalités précisées précédemment. Les dimensions paraverbales et non verbales attachées aux interventions des enseignant(e)s, mais aussi à celles des élèves lorsque leurs interactions se déroulaient en groupe restreint, en-dehors de la présence physique de l'enseignant(e), ont également fait l'objet d'un codage, mais nous sommes consciente de son caractère réducteur. Cette limite vaut particulièrement pour ce qui touche aux dimensions non verbales : nous avons en effet relevé quelques gestes et mimiques qui nous paraissaient saillants mais ce codage résulte d'une sélection et d'une intervention qui témoignent du caractère « actif » de la transcription, construction qui ne saurait être considérée comme une copie du réel de l'interaction.

Pour établir nos conventions de transcription, nous avons travaillé à partir des documents suivants :

- Blanche-Benveniste Cl., 2004, *Approches de la langue parlée en français*, Collection L'essentiel, Ophrys,.
- G.A.R.S.³⁶², 1977, *Recherches sur le français parlé*, Université de Provence, n°1.
- Garcia-Debanc Cl. & Plane S. (coord.), 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier.
- Bilger M., 1999, *Linguistique sur corpus : études et réflexions, Petite typologie des conventions de transcription de l'oral*, Cahiers de l'Université de Perpignan, n°31.

Le tableau ci-après reproduit les éléments de codage retenus.

³⁶² Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (Colette Jeanjean, Claire Blanche-Benveniste, Jean Stéfanini, etc.)

Tableau n° 7 - Codage retenu pour les transcriptions

- Chaque tour de parole est numéroté de 1 à n dans l'ordre chronologique de production.	
- Les enseignant(e)s sont identifié(e)s par la lettre M (M1, M2, M3...); les élèves sont identifié(e)s par un prénom rendu anonyme; un(e) élève non identifié(e) est désigné par la lettre E (élève); quand plusieurs enfants parlent simultanément, on utilise la lettre E tout en indiquant <plusieurs> entre soufflets; dans les entretiens, le chercheur est désigné par la lettre C.	
- Orthographe : standard.	
- Majuscules : noms propres et titres de livres. Ces derniers figurent en italiques dans le corpus.	
- Nombres : écrits en toutes lettres	
- Pauses :	
pause courte	-
pause longue	--
interruption du discours	///
- Incompréhensible (dans la mesure du possible, autant de XXX que de syllabes discernables)	XXX <i>et ben y a xxxxxxx</i>
- Chevauchements (énoncés soulignés) <i>479 E <u>personne ne sait</u></i> <i>480 E <u>maitresse j'allais dire</u></i>
- Multi-transcription (hésitation phonétique)	/..., .../ <i>allez je vous montre sur le /grand, gros/ à la page quinze</i>
- Orthographe au choix	(...) <i>il (l'a, a) (coupée, coupé)</i>
- Amorce du mot (tiret)	- <i>ici alors on ess-</i>
- Allongement d'une syllabe	: <i>la mère le père et: le petit garçon</i>
- Propos prononcés de façon insistante	MAJUSCULES <i>ce qui à VOTRE avis est le plus important</i>
- Evènements non verbaux	< > <i><montre le livre à la classe></i>

Dans la mesure où les données issues de l'enregistrement des trois entretiens d'auto-confrontation n'ont finalement pas été intégrées au corpus d'étude, nous ne détaillerons pas les codages retenus pour en réaliser la transcription. Il nous reste par contre à présenter les choix effectués pour codifier et référencer le corpus, afin de permettre l'identification des séances concernées et plus généralement le repérage du corpus cité dans l'analyse.

3. Codification rédactionnelle

Les extraits de corpus cités dans le texte de la partie analyse sont codifiés selon les règles suivantes :

- M1, M2, M3 et M4 font référence aux quatre enseignant(e)s ayant participé à la recherche ; les codes sont les mêmes que ceux utilisés dans la présente section pour les présenter (voir ci-dessus la sous-partie 1.4.) ;
- S1, S2, S3 renvoient aux séances dont les extraits de transcription sont extraits, en suivant l'ordre chronologique dans lequel elles ont été observées.

Ainsi, le code de l'extrait de corpus reproduit ci-dessous, exploité dans la partie analyse, désigne le tour de parole 22, attribué à l'enseignante M3 lors de la deuxième séance observée :

M3 S2
22 M3 *je demanderai à chacun le résultat qu'il a trouvé.*

Lorsqu'ils sont cités (c'est-à-dire de manière sporadique pour les raisons évoquées précédemment), le codage des entretiens d'auto-confrontation répond à la même logique, si ce n'est qu'ils renvoient systématiquement à M1, qui est la seule enseignante avec laquelle nous avons réalisé ces entretiens. Ils sont codés EAC 1, EAC 2, EAC 3, suivant l'ordre chronologique dans lequel ils ont été enregistrés, et qui correspond aux séances visionnées (EAC 1/S1, EAC 2/S2, EAC 3/S3), la chercheuse étant codée « C ».

Les démarches de recueil des données et de construction du corpus ayant été exposées, nous souhaitons pour finir présenter les outils d'analyse mobilisés.

Partie 3 - Outils d'analyse

Les lignes qui suivent ont pour objet d'interroger les implications de notre inscription dans une recherche qualitative, en clarifiant les enjeux que nous assignons à nos analyses, puis de préciser la démarche adoptée pour mener à bien ces analyses, en présentant les axes, les indicateurs retenus et les outils construits à cette fin.

1. Une recherche qualitative : quelles implications ?

S'arrêter sur les spécificités d'une recherche qualitative implique de poser les bases différenciatrices des deux paradigmes de recherche que sont le quantitatif et le qualitatif. Si notre recherche relève clairement du paradigme qualitatif, cela ne signifie pas pour autant que nous nous interdirons de compter, ne serait-ce que pour appuyer l'identification d'un évènement langagier saillant, mais aussi car certaines de nos analyses possèdent une dimension comparatiste. Quoi qu'il en soit, ces opérations seront limitées et resteront toujours dans une relation de dépendance vis-à-vis des analyses qualitatives auxquelles elles sont subordonnées. Ce sont ces options que nous souhaitons aborder, avant d'explicitier les modalités générales d'analyse retenues pour travailler notre corpus d'étude, qui articulent analyse de contenu, analyse de discours et interactionnelle, et enfin analyse linguistique.

Les objectifs de notre recherche sont dotés d'une visée herméneutique. Il s'agit davantage de *comprendre* que de *prédire* : il nous fallait donc opter pour une démarche qui privilégie la compréhension et le sens, qui puisse prendre en compte les représentations des acteurs, qui porte davantage sur les pratiques que sur les faits, sans chercher à réduire leur complexité. Il n'est donc pas surprenant que nous ayons envisagé des modalités de recueil de données centrées sur l'observation directe et la réalisation d'entretiens, traditionnellement rangées sous la bannière de l'approche qualitative. En réalité, selon les auteurs du *Handbook of qualitative Research*,

« la recherche qualitative consiste en une pluralité de méthodes interconnectées (...) qui se réfèrent à du matériel empirique varié (...). Le champ de la recherche qualitative n'est pas unifié ». (Denzin et Lincoln, 1994, p. 9)³⁶³.

³⁶³ In Léopold Paquay, Marcel Crahay, Jean-Marie De Ketele, 2006, *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité - Hommage à Michael Huberman*, De Boeck Supérieur, Bruxelles.

Davantage que la question des méthodes utilisées, c'est une conception de la recherche et de la science qui constitue le socle sur lequel repose l'orientation qualitative, que l'on peut qualifier à la suite de Véronique Castellotti d' « humaniste », ou de d' « interprétative » (Castellotti, 2012). Dans une contribution intitulée « Recherches qualitatives ; épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues », la chercheuse nous invite à revenir à la définition du terme « qualité », telle qu'elle est par exemple proposée dans le *Nouveau Petit Robert* :

« [personnes] élément de la nature d'un être, permettant de la caractériser [philos] manière d'être, aspect sensible et non mesurable des choses (une des catégories fondamentales de l'être) »,

et qui met l'accent sur la « qualité » en tant que *manière d'être*, non mesurable. La recherche qualitative s'inscrit donc dans un paradigme interprétatif. Elle s'enracine épistémologiquement dans une approche *compréhensive*, qui postule à la fois que les faits humains ou sociaux sont radicalement hétérogènes des faits des sciences dites « dures », car ils « sont porteurs de significations véhiculées par des acteurs parties prenantes d'une situation inter-humaine »³⁶⁴, et d'autre part que tout homme a la possibilité de pénétrer dans le vécu et le ressenti d'un autre homme, suivant le principe de l'intercompréhension humaine (Paillé, Mucchielli, 2010).

Même si l'entreprise est délicate et nécessairement réductrice, on peut tenter de mettre en évidence les principes qui constituent le ciment et la cohérence de ce type d'approche, à partir de la réflexion menée par Steven J. Taylor et Robert Bogdan (1984)³⁶⁵ :

- dans la méthodologie qualitative, les sujets ne sont pas réduits mais considérés dans leur globalité (le contexte dans lequel ils évoluent, leur passé ne sont pas négligés) ;
- le chercheur qualitatif est conscient des effets qu'il produit sur les personnes qu'il étudie ;
- la recherche qualitative n'est pas rigide et standardisée : la méthodologie du chercheur qualitatif est unique en ce qu'elle doit épouser au mieux les spécificités du projet de recherche en cours. Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (2007)³⁶⁶ le comparent ainsi à un artisan, qui « crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'investigation ».

³⁶⁴ Paillé P., Mucchielli A., 2010, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, A. Colin, p. 29.

³⁶⁵ Taylor S. J., Bogdan R., 1984, *Introduction to qualitative research methods, the search for meanings*, Wiley, New York, cité par Pourtois J.-P., Desmet H., 2007, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Mardaga, Wavre.

³⁶⁶ Pourtois J.-P., Desmet H., 2007, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Mardaga, Wavre, p. 30.

En accord avec la visée de notre projet, le dispositif de recherche que nous avons construit appartient donc au paradigme des « recherches qualitatives ». Affirmer cette orientation comporte un certain nombre d'implications :

- au plan de la démarche, qui doit permettre l'évolution des hypothèses en cours d'investigation, en interaction avec l'enquête de terrain, les hypothèses de recherche ne sont pas figées ;
- en ce qui concerne la constitution de l'échantillon de personnes choisies pour participer à la recherche : dans le cadre d'une approche quantitative, la représentativité repose sur des techniques de constitution des échantillons qui autorisent un traitement statistique. Le choix d'un dispositif de recherche basé sur une approche qualitative, à partir d'observations directes couplées à la réalisation d'entretiens, exclut dans notre recherche toute forme de validation statistique. L'échantillon d'enseignants a été construit, comme nous l'avons vu précédemment, pour répondre à des critères de représentativité mais ne peut prétendre être rapporté à l'ensemble de la population enseignante dont il serait une image en réduction. Nous avons souhaité recueillir des interactions dans diverses classes de l'école primaire en les considérant non pas sous l'angle statistique mais comme des lieux potentiels de construction de compétences citoyennes. Or, selon Frederick Erickson³⁶⁷ il s'agit justement là du trait distinctif des dispositifs de « recherche interprétative » parmi lesquels il range les approches qualitatives. Nos investigations sont ciblées sur des cas individuels, s'insérant dans des contextes particuliers, sans prétention à la généralisation ;
- enfin, ce choix affectera également le type d'analyse des données recueillies : il ne sera pas statistique, mais privilégiera l'accès au sens, à travers une analyse d'orientation thématique et interactionnelle des discours recueillis, dans le cadre des observations de séances réalisées. Plus précisément, nous croiserons les résultats obtenus à partir d'une analyse de contenu/de discours/interactionnelle/linguistique, avec un horizon comparatiste en toile de fond.

³⁶⁷ Erickson F., 1986, *Qualitative methods in research on teaching*, p. 119, cité in Lessard-Hébert M., Goyette G., Boutin G., *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, 1997, De Boeck Supérieur, p. 21.

2. Choix d'analyse des observations de classe : une analyse pluridimensionnelle

Nous verrons d'abord quels aspects nous avons choisi d'observer dans notre corpus, puis nous présenterons les axes structurants qui ont émergé à partir des analyses menées, et enfin nous expliciterons la place qu'occupe la perspective comparatiste dans notre recherche.

2.1. Comment aborder le corpus ? Quelles dimensions observer ?

Sur le plan chronologique, notre première démarche vis-à-vis du corpus a consisté en une immersion faite de multiples lectures, et destinée à dégager la macro-structure de chaque séance transcrite, en opérant le cas échéant les premiers repérages transversaux et comparatistes liés à la confrontation des différentes données (longueur des transcriptions, organisation générale des séances, phases repérées et leur durée, etc.). Notre analyse s'est ensuite resserrée, à la fois par la finesse des critères d'observation mobilisés et la focalisation sur l'une des phases des séances transcrites, afin d'atteindre un grain fin des interactions. Nous avons alors essayé d'« essorer » au maximum les phases analysées, en les balayant à l'aide d'indicateurs linguistiques, thématiques, discursifs et interactionnels, en lien avec les options théoriques retenues.

L'analyse a été conduite dans un processus de type interactif, qui croise les données recueillies, les contextes reconstitués, les lectures théoriques, et les questions de recherche qui guident les observations. En travaillant sur notre corpus, nous avons été particulièrement attentive aux dimensions suivantes : *l'analyse de contenu*, qui s'intéresse à ce qui est dit par la mise à plat sémantique et la paraphrase, nous a conduite à identifier des thèmes récurrents, des configurations sémantiques spécifiques, et à effectuer des repérages aussi bien côté enseignant(e)s que côté élèves, en nous focalisant sur des phases spécifiques comme la passation de consignes (les dominantes « travail », « réflexion » sont-elles mobilisées, et comment ? qu'en est-il de la dimension communautaire, du « travailler ensemble », des conditions d'échange ?) ou les régulations (sur quoi mettent-elles l'accent ?), et en explorant les thèmes évoqués par les élèves, lorsqu'ils sont par exemple invités à réfléchir à la phrase « nous sommes tous pareils mais tous différents », révélateurs sur le plan des valeurs qu'ils mettent en avant. Avec *l'analyse de discours*, nous avons déplacé le centre de gravité de l'analyse de « ce qui se dit » à « la manière dont c'est dit », en envisageant les constructions discursives, leurs modalités d'enchaînement. Nous avons observé en particulier les mouvements d'explication/de

justification/d'explicitation/d'argumentation, car ils occupent une place centrale dans les apprentissages citoyens, tout en incluant l'analyse menée sur le plan énonciatif, et touchant au système des pronoms, aux temps verbaux utilisés, ou encore aux procédés de modalisations (appréciatives/dépréciatives). En s'intéressant à la mise en mots, *l'analyse linguistique* nous permet d'accéder au grain le plus fin du discours, tout en restant centré sur un locuteur : cela nous autorise par exemple à étudier la mobilisation chez les élèves du lexique et des procédés syntaxiques permettant l'expression du jugement/de l'adhésion/du désaccord, qui est au cœur de la manifestation d'un positionnement critique, etc. Enfin, dans la mesure où nous analysons des interactions, les trois types d'analyse précédents ne sauraient suffire ; ils ne peuvent que constituer des étapes, nécessaires mais insuffisantes, dans l'exploration de notre corpus. L'essentiel de l'analyse porte en effet sur les modalités de mise en relation de la parole des participants de l'inter-action : enchaînements, distribution et répartition de la parole, interactions horizontales/verticales, procédés de reprise, de reformulation, de citation. C'est l'objet de *l'analyse interactionnelle*, qui occupe une place de premier plan dans nos analyses.

La présentation des modalités d'analyse retenues conduit à envisager des étapes qui apparaissent comme successives : ceci ne doit pas laisser penser à une étanchéité entre les différents niveaux, qui entretiennent au contraire des liens étroits. Ainsi, l'analyse de contenu croise l'analyse linguistique et l'analyse de discours lorsqu'il s'agit de relever des termes récurrents, par exemple lorsqu'ils sont modalisés et inscrits préférentiellement dans un genre discursif identifié comme l'argumentation. Analyse linguistique et analyse de contenu sont imbriquées quand il s'agit de repérer des termes porteurs de traces culturelles ou de référence au pouvoir et à l'autorité (scolaire et extra-scolaire), et les plans linguistique et discursif s'entrecroisent lorsqu'il s'agit d'examiner les liens logiques mobilisés, à travers des structures syntaxiques (subordonnées circonstancielles de cause/de conséquence) ou encore l'utilisation de connecteurs.

Ces différentes analyses, menées comme autant de sondes dans le corpus, lui ont conféré de l'épaisseur en dessinant différentes strates, qui n'ont pas vocation à rester superposées et à être envisagées séparément. Nous avons en effet souhaité, dans un deuxième mouvement, les confronter : de la mise en synergie de ces différentes analyses ont émergé plusieurs « nœuds », que nous avons à nouveau associés, et combinés sous la bannière d'un axe structurant, en lien avec nos options théoriques, afin de nous permettre *in fine* de valider ou d'invalider nos hypothèses de recherche. Ce sont ces axes structurants que nous présentons dans les lignes qui suivent.

2.2. Emergence de pôles dans l'analyse et organisation en axes structurants

Après une étape dédiée à l'examen de la macro-structure des séances, puis, pour chacune des phases identifiées de chaque séance, de multiples analyses visant à passer le corpus au crible d'indicateurs thématiques/discursifs/linguistiques et interactionnels à partir des questions de recherche qui les guident, les annotations produites ont été croisées et regroupées en « pôles », qui allaient constituer les points saillants de notre recherche : parmi les pôles permettant de fédérer les différentes strates d'analyse menées sur les interactions du corpus, figurent la co-construction du cadre de travail (consignes, cadre spatio-temporel), la co-construction des objets de discours, les modalités de régulation des échanges, l'exercice de relations de pouvoir dans les interactions, ou encore la présence de traces culturelles plurielles. Comme ces différents pôles ne sont pas isolés, mais entretiennent au contraire des rapports entre eux et avec les grands axes définitoires de la citoyenneté exposés en partie théorique, ils ont été triés, regroupés et associés à un axe structurant : ainsi, à titre d'exemple, la co-construction du cadre de travail et des objets de discours dans les échanges a nourri l'axe relatif à la construction d'une communauté de savoir et d'apprentissage. Toujours en lien avec la définition de la citoyenneté adoptée dans notre cadrage théorique, le deuxième axe retenu s'attache à la construction et à la mise en œuvre d'une éthique interactionnelle, tandis que le troisième met en lumière les expériences de la pluralité et de l'altérité qui se jouent dans les interactions.

2.3. La visée comparatiste : les gestes professionnels des enseignant(e)s

Dans la mesure où notre corpus est constitué de transcriptions de séances menées par différent(e)s enseignant(e)s, il est envisageable d'adopter une posture comparatiste. Signalons toutefois que ce n'était pas notre visée principale : en effet, nous cherchons avant tout à comprendre et décrire la façon dont peuvent se construire des compétences citoyennes dans les interactions, la visée formative ne se situant qu'en prolongement de notre réflexion. De plus, les données dont nous disposons ne sont sans doute pas les plus appropriées pour placer en tête de nos préoccupations des objectifs comparatistes, puisque nous disposons dans notre corpus d'un nombre inégal de séances transcrites en fonction des enseignant(e)s, celles-ci oscillant entre une séance au minimum et trois séances au maximum.

Pour autant, nous n'avons pas évacué totalement la volonté d'avoir une lecture comparative des données obtenues : en effet, les analyses menées nous conduiront tout au

long de nos développements à mettre l'accent sur les points de convergence rencontrés chez deux ou plus des enseignant(e)s impliqué(e)s, mais aussi à dégager des spécificités, des caractéristiques propres aux choix individuels qu'ils effectuent. Ce n'est qu'au moment d'effectuer la synthèse de nos résultats d'analyse que nous chercherons à rassembler les convergences et divergences pointées, afin d'identifier chez les enseignant(e)s des indicateurs linguistiques/discursifs/interactionnels susceptibles de jouer un rôle dans la construction éventuelle de compétences citoyennes chez les élèves.

Ces préalables contextuels, conceptuels et méthodologiques une fois posés, nous pouvons passer à l'analyse du corpus.

SECTION 3 - ANALYSE DU CORPUS

La section 3 vise à présenter les résultats de l'analyse menée à partir des huit séances qui constituent notre corpus, afin de tester la validité de nos hypothèses de recherche.

Rappelons que :

- la première hypothèse pose que les interactions verbales en contexte didactique autorisent l'exercice de l'esprit critique et en favorisent l'acquisition,
- la deuxième avance que la constitution de la classe en communauté d'apprentissage se construit dans et par les interactions verbales,
- d'après la troisième, les interactions verbales en contexte didactique permettent le développement d'un rapport d'ouverture aux autres, en particulier sur le plan des pratiques langagières,
- la quatrième met en avant le style pédagogique de l'enseignant(e) qui jouerait un rôle dans le développement de compétences citoyennes.

Ainsi, l'analyse interrogera le corpus des observations de séances transcrites à la lumière des axes structurants définis en partie théorique, tout en opérant, par une sorte de « boucle réflexive », une relecture de ces options. Les trois premiers chapitres de cette section correspondent donc à trois axes :

- la construction d'une communauté de savoir et d'apprentissage dans et par les interactions verbales,
- le type d'éthique interactionnelle qui régit les échanges,
- les traces de pluralité dans les échanges, la gestion et l'accueil de cette pluralité, vers la constitution d'une culture plurielle de la classe.

Le quatrième chapitre visera enfin à faire émerger les lignes directrices des résultats de l'analyse, et à en proposer une interprétation.

Chapitre 1 - Construire une communauté d'apprentissage : construction et co-construction des objets d'échange dans les échanges langagiers en classe

Au vu des analyses menées sur les transcriptions de séances, les interactions verbales en classe nous paraissent être le lieu de construction d'une communauté d'apprentissage, tout en autorisant l'expression de tensions, de conflits qui peuvent donner lieu à des manifestations de violence verbale. Le chapitre qui suit rend compte de ces différentes dimensions : les échanges langagiers menés en classe permettent de poser un cadre structurant à la fois en ce qui concerne la passation de la consigne, lieu de négociation du contrat didactique, et la construction de repères spatio-temporels qui inscrivent la séance dans une continuité, permettent la cristallisation d'un passé et d'un projet communs de la classe et l'inscription dans des références spatiales plurielles. Enfin, la séance elle-même se déroule au gré de la (co)-construction des objets d'échange dans les interactions.

1. Verbalisation et prise en charge de la consigne en tant que cadre structurant des apprentissages

Nous avons choisi d'adopter une définition large de la consigne, qui concernera dans notre corpus ce qui touche au cadre de travail posé par l'enseignant(e), en collaboration ou non avec les élèves, pour atteindre les objectifs de la séance. Il est donc prévisible qu'elle soit caractérisée par une grande variété de réalisations. Nous avons ainsi anticipé que les consignes seraient plus ou moins détaillées, finalisées, structurées, planifiées.

La fréquentation du corpus nous a conduite à mener l'analyse en observant les paramètres suivants :

- les indices énonciatifs : nous verrons si l'énonciation collective domine, avec un(e) enseignant(e) qui s'inclut dans le groupe, ou bien s'il y a une prédominance du « je » ;
- la sollicitation des élèves par l'enseignant(e) : nous examinerons dans quelle mesure les élèves sont sollicités pour reformuler, et si cette reformulation est destinée à d'autres élèves, sert à vérifier qu'ils ont compris la consigne, ou encore à (re)capter leur attention ;
- la part d'initiative des élèves : les élèves interviennent-ils spontanément ? Lorsqu'ils le font, il s'agira de déterminer s'ils cherchent à obtenir des précisions de la part de l'enseignant(e) ou à participer à la formulation de la consigne ;

- les interactions horizontales élèves/élèves : les élèves se placent-ils ou sont-ils parfois placés en position de « relais » de l'enseignant(e) vis-à-vis de leurs camarades ?
- la justification : nous souhaitons observer si les éléments de consigne sont justifiés ou finalisés ;
- les choix lexicaux : verbes d'action ; éventuellement en lien avec la planification (*dans votre tête*),
- la dimension « quantitative » : tours de parole concernés par la passation de consigne,
- la place de la consigne dans la séance : est-elle passée en début de séance ou bien échelonnée ? Est-elle réactivée ? Si oui, à quel moment et dans quel(s) but(s) ?

Nous avons analysé les phases de passation de consigne dans les huit séances du corpus en fonction de ces différents paramètres. Le compte-rendu de cette analyse nous permettra de voir dans un second temps si des *profils* émergent : y a-t-il des modalités de passation de consigne plus « impliquantes », plus collaboratives que d'autres ? Ces modalités vont-elles de pair avec une structuration et une planification plus abouties ?

1.1. Modalités de passation de la consigne par les enseignant(e)s

La présentation des résultats doit rendre compte à la fois des constantes repérées chez chaque enseignant(e) dans la passation de la consigne, lorsque nous avons observé plusieurs séances mises en œuvre par le/la même enseignant(e), mais aussi des différences dans les choix effectués par les différent(e)s enseignant(e)s. C'est la raison pour laquelle le plan suivi est organisé autour de l'analyse successive des modalités de passation de la consigne chez chacun(e) des enseignant(e)s, notés M1/M2/M3 et M4, avant de confronter ces analyses pour dégager différents profils de passation de la consigne.

Au-delà de l'exploration des caractéristiques de la consigne sur le plan de son organisation (poids quantitatif, place), nous nous attacherons à mettre en évidence l'implication des élèves à travers les choix énonciatifs opérés par les enseignant(e)s, mais aussi leur participation, qui passe par la reformulation, la co-construction, voire l'occupation de l'espace interactif de leur propre initiative, et enfin la référence à la consigne à l'appui de régulations verticales (enseignant(e)/élèves) comme horizontales (inter-élèves) et de procédés de justifications : en effet, ces différentes dimensions occupent selon nous une place de premier plan dans la construction de la citoyenneté chez les élèves.

Une dernière remarque est nécessaire avant de commencer : nous souhaitons préciser que le plan sera inévitablement déséquilibré, pour des raisons qui tiennent aux différences de traitement de la consigne en fonction des enseignant(e)s, mais aussi au recueil de données,

puisque le nombre de séances observées chez chaque enseignant(e) est variable (d'une séance à trois séances par enseignant(e)).

1.1.1. Enseignante M1 : une consigne construite et co-construite, formulée et reformulée

L'analyse menée sur les trois séances de M1 permet de mettre au jour un certain nombre de constantes en matière de passation de consigne : il s'agit des choix énonciatifs opérés, qui font la part belle à la dimension collective et englobante (*nous, on*), de la place quantitativement très importante réservée aux reformulations, y compris les hétéro-reformulations, de l'espace interactif libéré pour accueillir les initiatives des élèves, qui sont invités à participer à la construction de la consigne, de l'importance accordée par l'enseignante à l'écoute de tous les élèves, et enfin du poids quantitatif global de la consigne, qui occupe une part proportionnellement significative de la séance.

1.1.1.1. Choix énonciatifs : de l'impulsion collective et englobante à l'accent mis sur le caractère personnel de la réflexion

Sur le plan énonciatif, les premières interventions de l'enseignante en lien avec la consigne privilégient souvent le « nous » et le « on ». L'enseignante s'inclut dans le groupe de travail qui doit se constituer en référence à la consigne :

- M1 S1
8 M1 *et nous aujourd'hui **on va parler** d'un livre que tout le monde a lu normalement,*
- M1 S2
5 M1 ***nous allons travailler** avec un livre que je vais vous donner tout à l'heure qui s'appelle chut chut chut chut chut chut <très bas>- CHUT CHUT CHUT CHUT qui s'appelle Chez elle*
- 10 M1 *bien alors je je vous explique **comment on va travailler** aujourd'hui,*
- M1 S3
3 M1 *ch: **on a dit** d'abord on regarde le livre sans parler.*

Remarquons que sur le plan sémantique la dominante *travail* est mise en avant (*nous allons travailler, on va travailler*), et qu'un **repérage temporel** est opéré, avec ancrage dans le présent (*aujourd'hui*) et projection vers le contenu de la séance au futur proche (*on va parler, nous allons travailler, on va travailler*). L'analyse des éléments de cadrage temporel sera reprise et approfondie dans la prochaine sous partie, car nous considérons qu'elle joue un rôle important dans la construction de compétences citoyennes.

L'utilisation de la deuxième personne du pluriel, notamment à travers des déterminants possessifs accentués sur le plan paraverbal, permet à l'enseignante d'insister sur le caractère personnel de la démarche :

M1 S1

21 M1

vous allez commencer par écrire ce qui à VOTRE avis est le plus important – de dire de remarquer à propos de ce livre Histoire à quatre voix d'accord – et ensuite vous pourrez ajouter d'autres choses dont vous aimeriez parler ce qui vous a intéressés dans ce livre ce que vous aimeriez en dire,

M1 S3

14 M1

vous écririez que vos réponses et même si vous avez regardé le livre à deux vous allez écrire VOS réponses à vous vos réponses personnelles.

Ces premières occurrences du « chacun pour soi » sont reprises et complétées en 23 :

M1 S1

23 M1

ce qui vous semble le plus important à dire au sujet de ce livre à votre avis et vous savez qu'on n'a pas toujours le même avis.

Ces reprises sont suivies, au fil de la séance, d'applications individuelles. Le caractère personnel de la démarche est alors rappelé à une élève en particulier :

M1 S1

29 M1

ce qui reste dans ta tête ce qui te semble à toi le plus important,

31 M1

non Emma c'est chacun pour soi elle elle a son avis et toi tu as ton avis à toi donc tu regardes ta feuille tu te souviens de ce que tu as lu et tu écris ce qui te semble le plus important au sujet de ce livre.

L'enseignante mêle donc dans les modalités énonciatives qu'elle utilise, **la constitution d'une communauté de travail** dans laquelle elle s'inclut et qui est impulsée par une consigne adressée de manière collective, et l'inscription de chacun(e) dans l'activité, en insistant sur **l'importance du caractère personnel de la réflexion**, au bénéfice de la **préservation de l'hétérogénéité des avis individuels** : *vous savez qu'on n'a pas toujours le même avis*. Or la tension entre les pôles collectif et individuel est caractéristique de la citoyenneté démocratique, qui doit **maintenir un destin commun tout en favorisant l'expression de la pluralité des jugements personnels**.

1.1.1.2. Des modalités de reformulations diversifiées

Au-delà de ces premières remarques concernant la passation de consigne, nous constatons que **l'enseignante fait systématiquement appel à la reformulation** : elle répète et reformule elle-même à travers des auto-reformulations, mais surtout elle sollicite les

élèves et organise les hétéro- reformulations, qui sont réalisées par les élèves en direction d'autres élèves.

M1 S1
21 M1 *mais commencez d'abord par écrire quoi donc alors Antonin*
22 Nicolas *les choses les plus importantes*
23 M1 *oui c'est ça Nicolas ce qui vous semble le plus important à dire au sujet de ce livre à votre avis,*

M1 S1
43 M1 *alors qui se souvient de ce que j'ai dit de faire quand j'avais ramassé les feuilles Leila*
44 Leila *de choisir enfin d commencer à choisir dans l'histoire*
45 M1 *mmh de choisir quoi*
46 Leila *soit une image soit un passage,*

M1 S3
37 M1 *qui pourrait dire à Allan qui est très en retard et après c'est la dernière fois quelle était la deuxième question Marion*
38 Marion *que: qu'est-ce que tu as compris dans cette histoire*
39 M1 *voilà qu'est-ce que tu avais compris*
40 Allan *le premier moi je l'ai pas compris*
41 M1 *ou alors*
42 Louna *si t'as pas compris ben tu expliques pourquoi t'as pas compris*
43 M1 *voilà c'est ça ben on en a lu qu'un pour le moment*
44 Louna *la deux par exemple si tu marques ben le premier tu l'as pas compris tu expliques à la deuxième pourquoi tu l'as pas compris.*

Elle veille à ce que tous les élèves puissent entrer dans la tâche et vise donc une meilleure appropriation de la consigne **en privilégiant la reformulation par les élèves et la communication inter-élèves.**

Cette reformulation par un(e) élève peut aussi servir, dans le déroulement de la séance, à éviter de s'éloigner de l'objectif fixé :

M1 S1
89 Amine *et bé et bé dans les pages et et et y a un chapeau là et et on voit les nuages et un arbre des x qui ressemblent à un chapeau*
90 M1 *d'accord je suis d'accord avec toi pour parler de ça mais **est-ce que vraiment on on tu réponds à la question qu'on s'est posée***
91 Amine *laquelle question*
92 M1 *ah laquelle question qui pourrait rappeler à Amine de quoi on essaie de **parler** avant de parler des chapeaux qui sont dans le livre on était en train d'essayer de comprendre quoi Marion*
93 Marion ***ben que à chaque chapitre y a des différentes lettres et que:***
94 M1 *oui donc tu avais dit Marion dans chaque partie on a des voix différentes parce qu'on a un personnage différent qui raconte ce qui se passe.*

Il y a une question à laquelle le groupe essaie de répondre (utilisation du pronom « on » à valeur collective), et l'intervention de l'élève en 89 ne se situe pas dans cette perspective.

Le retour à la consigne est ici opéré non pas par l'enseignante elle-même mais à son initiative, par une élève à destination d'un autre élève.

Les **interactions horizontales à propos de la consigne** se retrouvent parfois dans le cadre de travaux de groupe, lorsqu'un(e) élève devient le « relais » de la maitresse auprès des autres élèves du groupe :

- M1 S2
41 Marion *qu'est-ce que tu marques <interrogatif, à Jordan>*
42 Jordan *ben elle a dit de marquer ce qu'on trouve d'intéressant à dire*
43 Katia *au crayon <interrogatif>*
44 Jordan *euh comme tu veux,*
119 Marion *on peut pas aller plus loin <en posant la main sur le livre>,*
291 Jordan *c'est pas une page qu'on avait le droit de regarder.*

Ce relais est opéré soit parce qu'un(e) élève du groupe est sollicité pour des précisions concernant la consigne (*au crayon*), soit lorsqu'un(e) élève du groupe joue le rôle de « gardien(ne) du temple » concernant la consigne auprès des autres élèves (on note l'emploi d'un lexique de l'autorisation en lien avec la consigne posée par enseignante : *on peut pas, on avait le droit de*). Ceci montre une appropriation de la consigne par certain(e)s élèves, l'intériorisation des règles, mais aussi des phénomènes de pouvoir dont nous serons amenée à reparler ultérieurement. On remarque que cette appropriation n'est pas mécanique et que les règles n'ont pas vocation à régir l'ensemble des paramètres de l'action des élèves : elle autorise une part de flexibilité et d'initiative individuelle, comme en témoigne l'intervention de Jordan en 44 (*comme tu veux*). C'est justement la part réservée à l'initiative des élèves dans la construction de la consigne que nous souhaitons à présent explorer : dans quelle mesure les élèves sont-ils **associé(e)s à la formulation du cadre dans lequel ils/elles seront invité(e)s à inscrire leur activité** ? La réponse à cette question conditionne en effet la construction de compétences citoyennes, les « citoyens » se distinguant des simples « individus » précisément de par leur implication dans l'orientation fixée aux lois encadrant leurs actions.

1.1.1.3. Initiatives des élèves et co-construction de la consigne

L'implication des élèves se traduit par **leurs initiatives, qui sont validées par l'enseignante** :

- M1 S1
8 M1 *et nous aujourd'hui on va parler d'un livre que tout le monde a lu normalement et que tout le monde a lu*
9 E ***Histoire à quatre voix***
10 M1 *à la maison*

11 E *c'est Histoire à quatre voix*
12 M1 *c'est ça merci tout à fait.*

Les interventions de deux élèves, qui visent à indiquer le titre de l'ouvrage concerné dans les propos de l'enseignante et donc à compléter la consigne en la précisant, sont validées positivement par l'enseignante (*c'est ça merci tout à fait*), alors même que ces élèves avaient pris la parole sans être sollicité(e)s.

Les extraits reproduits ci-dessous font référence à des initiatives d'élèves soit pour obtenir des précisions sur la consigne, soit pour proposer eux-mêmes une consigne de travail, en anticipant sur la forme que l'enseignante pourrait lui donner :

M1 S3
9 Leila *maitresse on peut le regarder une deuxième fois <interrogatif>*
10 M1 *tu peux le regarder une deuxième fois oui,*
25 M1 *voilà allez je redis la ques- la question vous n'écrivez que la réponse*
26 Allan *on écrit le numéro <interrogatif>*
27 M1 *voilà c'est ça très bien c'est justement ce que j'allais dire vous écrivez un <écrit au tableau> et à côté la réponse à la question,*
55 M1 *c'est bon vous avez géré ça tout seuls allez donc même chose d'abord on regarde le livre /// <les élèves observent le livre>*
56 Leila *maitresse c'est les mêmes questions <interrogatif>*
57 Marion *c'est les mêmes questions tu as deviné Leila.*

On note une nouvelle fois la validation positive des propositions faites par les élèves (*voilà c'est ça très bien c'est justement ce que j'allais dire, c'est les mêmes questions tu as deviné*) : l'enseignante souligne leur caractère anticipatif (*ce que j'allais dire, tu as deviné*), et met en valeur leur pertinence à travers la modalisation (*très bien, justement*).

Cette **participation à la construction de la consigne** est également sollicitée par l'enseignante :

M1 S1
35 M1 *allez je vais passer pour ramasser lorsque vous avez terminé d'écrire et donc lorsque j'ai ramassé vos feuilles vous pouvez à nouveau regarder le livre et commencer à choisir dans votre tête*
36 E *quelle image*
37 M1 *quelle image ou bien*
38 E *quel texte*
39 M1 *quel texte ou bien*
40 E *quel personnage*
41 M1 *quel personnage voilà vous commencez à choisir ce sur quoi vous aimeriez parler.*

Chaque intervention d'élève est validée par la répétition, et dans un même mouvement l'enseignante incite les autres élèves à participer à cette co-construction (*ou bien*). Comme on le voit dans l'extrait ci-dessous, elle sollicite également les élèves à travers des interrogations directes (*comment est-ce qu'on va parler comment est-ce que ça va se passer*), valide leurs propositions (*oui, tu as raison*), en les reprenant systématiquement,

même de manière différée (la proposition faite par Léa en 48 est reprise en 51, avec un geste de désignation de l'élève concernée) :

- M1 S1
47 M1 *bon là on va être nombreux à parler aujourd'hui comment est-ce qu'on va parler comment est-ce que ça va se passer*
- 48 Léa ***on va lever le doigt***
- 49 M1 *oui*
- 50 E *on va parler du livre Une histoire à quatre voix*
- 51 M1 *oui tu as raison on va parler DE ce livre-là on va essayer de ne pas parler d'autre chose **on va lever le doigt** <désigne l'élève qui proposé cet élément> et on va attendre*
- 52 E *d'avoir la parole*
- 53 M1 *d'avoir eu la parole Louna*
- 54 Louna *de pas tous parler en même temps.*

Deux des entretiens d'auto-confrontation (désormais EAC) menés avec cette enseignante, que nous mobilisons de manière incidente à l'appui de nos résultats, nous apprennent que M1 a identifié cette pratique de répétition et de reformulation comme occupant une place très importante dans sa pratique professionnelle :

- M1 EAC 2
300 M1 *et en même temps je m'entends et je m'entends répéter à nouveau et c'est vrai qu'à ce moment-là **j'essaie de cir- de faire circuler cette parole** <geste circulaire> parce que peut-être qu'elle n'a pas été bien entendue.*

De la même manière, elle insiste dans ces EAC sur l'importance de l'écoute de chacun(e) durant la phase de passation de la consigne :

- M1 EAC 1
35 M1 *voilà tout à fait donc y aussi je ralentis beaucoup le débit parce que **je donne la consigne je veux que tout le monde l'entende** je sais pas si tu as vu je regarde partout et **c'est le moment où j'ai besoin de sentir qu'ils sont tous avec moi** et ça tant qu'ils sont pas tous avec moi euh:*
- 36 C *tu lances pas*
- 37 M1 *je peux rien démarrer – c'est un truc enfin c'est un truc c'est pas un truc c'est Essentiel c'est vraiment essentiel*
- 38 C *un préalable.*

De la volonté de faire circuler la parole à la nécessité de rassembler et de fédérer le groupe dans l'écoute (*j'ai besoin de sentir qu'ils sont **tous** avec moi*), afin de n'exclure aucun(e) élève, l'enseignante pointe dans ces interventions des facteurs essentiels de construction de la citoyenneté dans et par les interactions verbales.

1.1.1.4. Poids quantitatif de la consigne

Un dernier élément nous paraît devoir être analysé : il s'agit du poids quantitatif de la consigne dans la séance (en fonction du nombre de tours de parole concernés). Il est difficile de le qualifier en affirmant qu'il s'agit d'une part plus ou moins importante, ce qui

supposerait que l'on dispose d'un « étalon » de ce que serait une consigne « normale ». Par contre, nous pouvons comparer les séances mises en œuvre par les différent(e)s enseignant(e)s sur ce point. Nous remarquons ainsi que c'est dans les séances de M1 que la place prise par la passation de consigne est quantitativement la plus importante, notamment du fait des nombreuses répétitions et reformulations. Les interventions de l'enseignante reproduites ci-dessous en sont une illustration :

M1 S2

10 M1 *ensemble **cette fois-ci vous allez d'abord en parler vous** – dans votre petit groupe de travail **et c'est APRES qu'on en parlera tous ensemble d'accord<interrogatif>** alors autre chose encore qui va être différent Nicolas regarde **bien j'ai mis des épingles à linge que vous n'avez pas le droit d'enlever parce que vous n'allez pas lire tous la MEME partie du livre** oui certains auront le début d'autres le milieu d'autres la fin etcetera donc vous n'enlevez pas les épingles à linge*

16 M1 *oui tu as le droit de regarder tout du début jusqu'aux épingles à linge **pour le moment on regarde le livre chacun pour soi et ensuite vous allez en parler entre vous***

28 M1 *on regarde le passage qu'on a à lire on regarde – les illustrations le texte **et une fois que vous avez pensé que vous avez lu ce que vous aviez envie de lire tout ce que vous aviez à lire et à regarder dans votre passage et bien vous allez noter sur votre cahier de quoi vous aimeriez parler***

30 M1 *tout à fait vous allez noter sur votre cahier de quoi vous aimeriez parler*

32 M1 *pour le moment j'ai dit chacun pour soi Jordan vous allez écrire ce dont vous aimeriez parler d'accord*

45 M1 *évidemment évidemment j'ai dit on n'a pas le droit d'enlever les pinces à linge mais on a le droit de tourner les pages après les pinces à linge et avant on regarde toutes les pages qu'on peut tourner sans enlever l'épingle à linge d'accord*

52 M1 *note ce que tu remarques et après on prend le temps d'en parler ensemble*

62 M1 *est-ce que tu as regardé ces pages-là qu'est-ce que tu as noté est-ce que tu as remarqué des choses*

64 M1 *est-ce que tu l'as noté qu'on puisse après en parler.*

Pour conclure, l'analyse de la passation de la consigne par M1 montre qu'**une communauté d'apprentissage se construit autour des consignes dont l'enseignante vise l'appropriation par tous les élèves, tout en libérant un espace pour la mise en œuvre d'une réflexion personnelle**. Plusieurs procédés interactifs sont impliqués dans les apprentissages citoyens. De notre point de vue, la *participation des élèves à la passation*

de la consigne, qui définit le cadre de travail dans lequel seront inscrites leurs actions, occupe une place centrale. Cette implication se traduit par des interventions qui visent à demander des précisions, à compléter la consigne, à anticiper sur la consigne à venir. Elles se produisent après sollicitation de l'enseignante ou à la suite d'initiatives spontanées, donnant alors lieu à une co-construction, et font régulièrement l'objet de validations positives de la part de M1. *Les procédés de reformulation* méritent également d'être relevés, en particulier lorsqu'il s'agit d'hétéro-reformulations car elles nécessitent de la part des élèves une appropriation des interventions de l'enseignante, qu'ils traduisent dans leurs mots afin de la rendre disponible aux autres élèves, dans un mouvement de type horizontal et circulaire. Enfin, *sur le plan thématique*, la *sollicitation des avis personnels* est soulignée par l'enseignante, ce qui donne du crédit à *l'accueil d'expressions individuelles marquées du sceau de la pluralité*.

1.1.2. Enseignante M2 : une consigne lapidaire

La passation de la consigne par M2 se distingue nettement des modalités précédemment analysées. Le critère le plus frappant concerne sans doute l'importance quantitative qui lui est réservée. L'enseignante intervient sur ce point en 1, 3 et 5 puis les échanges démarrent.

Si on analyse les tours de parole concernés, on constate sur le plan énonciatif que l'impulsion est donnée par l'enseignante,

M2 S1

1 M2 *alors voilà je vais vous poser une question ma question c'est peut-on s'exprimer de la même manière dans toutes les situations,*

et adressée à la classe,

M2 S1

3 M2 *bon alors qu'est-ce que vous en pensez.*

A la différence de M1, qui initiait la passation de consigne au « nous » et au « on » en instituant d'emblée un groupe de travail dans lequel elle s'incluait, M2 sépare l'impulsion première (*je / vous*) et les phases ultérieures, annoncées par « après » et matérialisées quant à elles par l'usage inclusif du « on » :

M2 S1

1 M2 *et après on va lire le texte*

5 M2

après on regarde ce que je vous ai donné.

La question qui doit être débattue par les élèves (*peut-on s'exprimer de la même manière dans toutes les situations*) est répétée une seule fois, par l'enseignante elle-même, et les

échanges sont lancés rapidement, une nouvelle fois à travers une énonciation qui privilégie l'unité du groupe de travail :

M2 S1
5 M2 *Isaac nous t'écoutez.*

Plusieurs différences peuvent donc être relevées dans les modalités de passation de la consigne entre M1 et M2 : celles-ci tiennent en premier lieu à la place réservée à la consigne dans les séances, qui va de pair avec une reformulation quasi-inexistante chez M2, aux modalités de lancement et d'impulsion, qui sont chez M2 centrées sur l'enseignante (*je vais vous poser une question, ma question*), et à l'absence d'implication des élèves dans la formulation de la consigne. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces éléments lorsque nous chercherons à établir quels sont les différents profils de passation de la consigne qui émergent de nos analyses.

1.1.3. Enseignante M3 : une formulation de consigne centrée sur l'enseignante

Nous verrons ce que les choix énonciatifs révèlent de la constitution de la classe en communauté d'apprentissage, qui s'organise le plus souvent sous la forme d'un face à face entre l'enseignante (*je*) et le groupe (*vous*) ; l'analyse des procédés de répétition et de reformulation montrera que la passation de consigne est à la fois impulsée par l'enseignante et centrée sur elle ; enfin, nous examinerons dans quelle mesure les élèves se sentent autorisés à prendre des initiatives, et à s'inscrire dans des interactions horizontales.

1.1.3.1. Analyse des choix énonciatifs

Concernant la gestion de la consigne par M3, plusieurs éléments saillants méritent d'être soulignés. Dans la première comme dans la deuxième séance analysée, la consigne est d'abord constituée d'une **succession de verbes d'action adressés aux élèves à la deuxième personne du pluriel** :

M3 S1
16 M3 *vous écrivez*

20 M3 *vous sautez une ligne pour que vous puissiez me dire pour que vous puissiez écrire ce que vous pensez ce que cette phrase vous inspire,*

M3 S2
22 M3 *vous allez essayer de résoudre le problème de la page – cent vingt deux le le problème numéro un page cent vingt deux bien alors faites-moi l'exercice numéro un*

43 M3 *vous vous mettez à deux allez vous êtes à deux les enfants à deux.*

On note également la **prééminence énonciative du couple « je » (l'enseignante) / « vous » (les élèves)**. L'impulsion est clairement prise en charge par l'enseignante :

- M3 S1
145 M3 *d'autres choses justement **j'aimerais bien que** l'on on voit ça un peu ensemble*
- 400 M3 *alors maintenant **je vous pose une autre question***
- 406 M3 *question vous écrivez <brouhaha> un deux <compte sur ses doigts> vous écrivez tout de suite **la question que je vais vous poser maintenant***
- 414 M3 ***je change un peu** <écrit au tableau>*
- 420 M3 *de quoi <interrogatif> la question <interrogatif> et bien là on vient de parler de cette phrase nous sommes tous pareils mais tous différents d'accord vous en parlez **et moi je voudrais savoir***
- 438 M3 ***je te pose la question Melvin** pourquoi est-ce important de se dire que nous sommes tous pareils même si nous sommes tous différents (...) **vous avez beaucoup trouvé beaucoup de différences mais moi je pose la question** pourquoi est-ce que c'est important de se le dire,*
- M3 S2
22 M3 ***je demanderai à chacun** le résultat qu'il a trouvé.*

L'enseignante impulse (*j'aimerais bien que, je vous pose une autre question, je change un peu, moi je voudrais savoir, moi je pose la question, je demanderai à chacun*), les actions des élèves étant envisagées en réponse aux orientations qu'elle définit (*vous écrivez, vous en parlez*). D'autre part, lorsque le « on » apparaît pour rassembler dans un même ensemble l'enseignante et le groupe d'élèves (M3 S1, 420), il est rapidement dissocié en « vous » (*vous en parlez*) et moi/je (*moi je voudrais savoir*).

Les actions des élèves sont rapportées à l'enseignante, comme en témoigne l'utilisation du complément d'attribution de première personne, ce qui confirme une **dynamique de centration sur l'enseignante** :

- M3 S1
20 M3 *je vais vous laisser quelques minutes pour que vous puissiez **me dire** pour que vous puissiez écrire ce que vous pensez ce que cette phrase vous inspire*
- 569 M3 *les enfants écoutez-moi bien vous allez écrire ça je trouve que c'est bien **ce que vous m'avez dit,***
- M3 S2
22 M3 *bien alors **faites-moi** l'exercice numéro un.*

Les interactions reproduites dans l'extrait ci-dessous sont significatives de cette centration sur l'enseignante :

- M3 S1
438 M3 ***je te pose la question Melvin** pourquoi est-ce important de se dire que nous sommes tous pareils même si nous sommes tous différents – tout le monde est tombé d'accord sur le fait qu'on était tous pareils – tout le*

*monde était d'accord aussi sur le fait que nous étions tous différents et vous avez beaucoup trouvé beaucoup de différences **mais moi je pose la question pourquoi est-ce que c'est important de se le dire** – qui n'a pas terminé <lèvent le doigt> d'accord marquez*

- 439 E *moi j'essaie de xxxxx*
440 M3 *c'est bien si tu essaies déjà – vous pouvez baisser les mains maintenant écrivez*
441 Alison *non mais c'est pour poser une question*
442 M3 *oui Alison*
443 Alison ***c'est possible que si on nous a posé cette question c'est pour qu'on y réfléchit***
444 M3 *ah oui ça c'est sûr <rires>.*

En effet, alors qu'elle interroge les élèves sur les enjeux qu'ils attribuent à la réflexion qu'ils sont en train de mener à partir de la phrase « Nous sommes tous pareils mais tous différents » (438 M3 *pourquoi est-ce important de se dire que nous sommes tous pareils même si nous sommes tous différents*), la réponse d'Alison témoigne du **schéma scolaire dans lequel elle inscrit son activité d'élève** : 443 Alison *on nous a posé cette question, donc on y réfléchit*. L'enjeu de ces échanges est donc interprété strictement par rapport aux tâches scolaires, l'élève ne projette pas de bénéfices dépassant le cadre de la séance. Cette interprétation, qui provoque le rire de la maitresse en 444, n'est pourtant pas saugrenue quand on se reporte à l'intervention de M3 en 406 : les élèves sont invités à accéder à la justification des choix de l'enseignante (*pourquoi elle nous a fait marquer cette phrase*), dans un mouvement de (dé)centration dirigé vers elle, et appuyé par le choix d'utiliser la troisième personne du singulier pour se désigner (*elle, la maitresse*) :

- 426 M3 *alors **pourquoi elle nous a fait marquer cette phrase c'est que ça doit être un peu important à son avis et pourquoi est-ce que la maitresse croit que c'est important d'en parler d'accord.***

Sur le plan énonciatif, même si le couple « je / vous » occupe le premier plan, on n'oubliera pas de noter l'emploi de « on » faisant référence au groupe classe incluant l'enseignante :

- M3 S1
47 M3 *je vais tous vous écouter vous allez bien tous vous écouter aussi et **ensuite on va: discuter pour l'instant donc on n'écoute pas de commentaire là hein d'accord.***

Cette intervention de l'enseignante illustre plusieurs imbrications, notamment entre un **premier axe vertical qui relie l'enseignante et les élèves** (*je vais tous vous écouter*), un **axe horizontal qui désigne les interactions entre les élèves** (*vous allez bien tous vous écouter aussi*) et enfin **la réunion de ces deux axes dans une dynamique de travail et d'échanges commune** (*et ensuite on va: discuter*).

1.1.3.2. De la répétition à la reformulation : impulsion et centration sur l'enseignante

Les procédures de reformulation de la consigne diffèrent de celles mises en évidence chez M1. Dans la première phase de S1, M3 ne pratique pas spontanément d'auto-reformulations : si elle intervient en 51 pour préciser les attendus de la consigne, c'est en s'adressant à un élève qui entre difficilement dans la tâche et qui doute visiblement de la pertinence de sa réponse :

M3 S1
50 Dorian *j'ai xxxx mais*
51 M3 *non mais c'est pas comment dire je ne te demande pas y a pas une réponse juste c'est uniquement ce que toi tu penses de cette phrase tu en as rien à dire ou tu n'as pas osé le mettre tu as eu peur de te tromper c'est ça Dorian – c'est pas grave hein Benoît toi.*

En 432, l'enseignante opère un retour sur cet élément : alors que Dorian exprime à nouveau ses doutes sur la pertinence de sa réponse, M3 relaie son intervention auprès des autres élèves de la classe (*j'ai Dorian qui vient de me dire j'ai marqué une phrase mais ce n'est pas ça*) en sollicitant leur point de vue (*comment ça ce n'est pas ça*) :

M3 S1
452 M3 *attends écoutez-moi j'ai Dorian qui vient de me dire j'ai marqué une phrase mais ce n'est pas ça comment ça ce n'est pas ça*
453 Dorian *ben ça a rien à voir c'est pas vraiment dans la question*
454 E *il peut pas le savoir*
455 Benjamin *il peut pas le savoir que c'est pas ça*
456 M3 *comment il peut le savoir si c'est ça ou pas moi xxx exactement si c'est bon ce n'est pas grave tant pis c'est fait maintenant <à Pierre qui a commencé à effacer aussi la question> euh: **effectivement comme le dit Benjamin ce qui m'intéresse Mélissa c'est ce que vous pensez d'accord hein c'est ce que tu penses qui m'intéresse je n'attends pas une réponse qui soit juste ou fausse j'attends une réponse.***

Elle saisit cette occasion pour clarifier le contrat didactique, en intégrant les commentaires des élèves, qui sont cités nominativement (456 M3 *comme le dit Benjamin*). On observe qu'après s'être inscrite dans une relation duelle vis-à-vis de Dorian, qui perdure d'ailleurs en 452 sur le plan énonciatif (*j'ai Dorian qui vient de me dire*), M3 privilégie la **mise en relation des propos de Dorian avec le reste du groupe**, qui est sollicité pour préciser les attendus de la consigne dans un mouvement de type horizontal, tout en se maintenant en position centrale de relais des paroles recueillies (*comme le dit Benjamin*).

En ce qui concerne la deuxième phase de la séance, l'enseignante procède de la manière suivante : elle **répète la question posée aux élèves**,

M3 S1
418 M3 *pourquoi est-ce que c'est important de se dire que nous sommes tous pareils même si nous sommes tous différents,*

mais cette initiative ne suffit pas, et les **réactions de plusieurs élèves** l'incitent à répéter encore :

420 M3 *de quoi <interrogatif> la question <interrogatif> et bien là on vient de parler de cette phrase nous sommes tous pareils mais tous différents d'accord vous en parlez et moi je voudrais savoir*

422 M3 *pourquoi est-ce que c'est important de se le dire ça.*

L'intervention de Melvin en 437 suscite une nouvelle prise en charge de la consigne par l'enseignante, **qu'elle lui adresse individuellement** :

437 Melvin *maitresse faut trouver une question faut trouver une:*

438 M3 ***je te pose la question Melvin** pourquoi est-ce important de se dire que nous sommes tous pareils même si nous sommes tous différents – tout le monde est tombé d'accord sur le fait qu'on était tous pareils – tout le monde était d'accord aussi sur le fait que nous étions tous différents et vous avez beaucoup trouvé beaucoup de différences mais moi je pose la question pourquoi est-ce que c'est important de se le dire –.*

On note que l'impulsion est à nouveau donnée par M3, qui initie (*je te pose la question*), et clôt (*mais moi je pose la question*) la reformulation. Il n'y a donc ici pas de trace de reformulation de la consigne par les élèves eux-mêmes.

1.1.3.3. Initiatives des élèves et interactions horizontales

Les élèves prennent l'initiative de solliciter l'enseignante afin d'obtenir des précisions :

- concernant **la tâche à effectuer** :

M3 S1
28 E *maitresse on essaie trouver plusieurs – **on essaie de trouver plusieurs - phrases***

29 M3 *tout ce qui te vient à la tête dans la tête,*

42 Thomas ***je peux mettre des exemples***

43 M3 *tu peux mettre tout ce que tu veux là hein tu le sais – bien sûr que tu peux mettre des exemples,*

M3 S2

50 Romain *maitresse **on fait le deux quand on a fini** ou on attend les autres*

51 M3 *non non que le un lorsque vous avez terminé vous attendez <C se déplace pour filmer Ryad et Pierre>.*

- concernant les **modalités de réalisation de la tâche sur le plan matériel** :

M3 S1

309 E *maitresse **on prend une nouvelle page** <interrogatif>*

310 M3 *allez*

311 E *maitresse on prend une nouvelle page <interrogatif>*
 312 E *on prend une nouvelle page <interrogatif>*
 313 M3 *merci Thomas*
 314 E *maitresse on prend une nouvelle page <interrogatif>*
 315 M3 *tu n'as pas assez de place sur ta page <interrogatif>*
 316 E *maitresse moi j'ai pas assez de place j'ai pas assez de place,*

M3 S1
 423 Jean-Lou *maitresse maitresse après ça on tire un trait et on <vient montrer au tableau>*
 424 M3 *non non tu sautes une ligne tu poses la question tu écris la question*
 425 E *maitresse j'écris sur une autre page où.*

Notons que ces demandes de précisions matérielles, qui occupent une part importante des sollicitations des élèves, peuvent donner lieu des malentendus et à des incompréhensions :

M3 S1
 340 Mélissa *maitresse euh en blanc ce qui est écrit on écrit en bleu ou au crayon de papier*
 341 M3 *tu devrais écrire en blanc je pense*
 342 Romy *maitresse en bleu parce qu'on n'a pas de blanc*
 343 M3 *oui oui.*

Le trait d'humour de M3 concernant le choix de la couleur d'écriture, qui vise à faire prendre conscience à l'élève qu'elle est capable de résoudre toute seule cette difficulté (341 M3 *tu devrais écrire en blanc je pense*), n'est pas décrypté par Romy, qui interprète la réponse de l'enseignante au premier degré, de manière littérale (342 Romy *maitresse en bleu parce qu'on n'a pas de blanc*), même si l'objectif de M3 est atteint puisque Romy apporte elle-même la réponse à sa question.

C'est à l'occasion des demandes de précisions formulées par les élèves que se déploient **quelques interactions horizontales** :

M3 S1
 407 E *si on n'a plus de place*
 408 E *si on n'a plus de place on tourne la page.*

La réponse est apportée non pas par l'enseignante, mais par un(e) élève, de même que dans les extraits ci-dessous :

M3 S1
 415 E *maitresse on écrit en-dessous du tableau*
 416 E *après on xxx maitresse*
 417 E *ben oui,*

M3 S2
 39 E *on fait sur le cahier du jour <interrogatif> -*
 40 E *sur le cahier de brouillon.*

Il arrive également qu'un(e) élève réponde à son/sa camarade **en justifiant sa position** :

M3 S1

589 E

on (la marquait, l'a marquée) en noir la phrase

590 E

oui parce que ça xxx.

Pour apporter quelques éléments de synthèse concernant la prise en charge des consignes dans les séances menées par M3, on remarquera que **l'enseignante se place au centre de cette passation**, en impulsant la première verbalisation, en opérant elle-même les répétitions et reformulations, et en revendiquant explicitement la posture de l'« ordonnatrice ». **Les élèves ne sont que rarement sollicités pour participer à la formulation de la consigne**, mais ils **interviennent spontanément pour obtenir des précisions** et ainsi obtenir des pistes de résolution aux questions qu'ils se posent, **parfois grâce à la mise en œuvre d'une coopération horizontale**.

1.1.4. Enseignant M4 : la consigne comme modalité d'impulsion partagée et de régulation

Les deux séances observées dans la classe de M4 sont organisées selon des dispositifs différents. La première séance est menée collectivement : trois élèves viennent présenter successivement à la classe un compte-rendu de lecture et une création effectuée en lien avec leur lecture. La séance consiste donc en une série d'oraux monogérés qui se prolongent par une phase d'échanges, mêlant questions et réactions de la classe. Le maître est relativement en retrait puisqu'il incombe aux élèves qui ont présenté leur travail de mener les échanges. La deuxième séance se décompose en plusieurs phases distinctes : les élèves sont d'abord réunis en salle vidéo pour visionner un passage de film. Le maître les conduit ensuite en classe pour effectuer la passation de consigne et les répartir en petits groupes. Ces groupes de travail doivent construire une suite orale au passage visionné et se mettre d'accord sur leurs prises de parole, puisqu'ils présenteront ensuite leur travail à leurs camarades. Notre objectif est de dégager les constantes qui caractérisent les modalités de passation de la consigne par M4, en dépit de l'hétérogénéité des dispositifs retenus pour chacune des séances.

1.1.4.1. Une mise en route mobilisatrice et ouverte aux initiatives

Dans les deux séances, la mise en route mobilise à côté du « je » de l'enseignant une énonciation collective, par l'emploi du « on » désignant le groupe d'élève et le maître réunis :

M4 S1

12 M4

alors justement au niveau du de l'oral on va faire la présentation de livre qui était prévue comme on fait d'habitude,

- M4 S2
1 M4 *bien alors **ce que je vous demande** c'est de bien re- revoir la scène qu'on a vue l'autre jour – **d'essayer de bien vous mémoriser de bien mémoriser** la chronologie la suite des évènements **et puis après on en parle on en reparlera pendant deux trois minutes** avant de retourner en classe*
- 17 M4 *on va pas REvenir sur cet extrait on l'avait vu on en avait déjà pas mal parlé **on va aller en classe et je vais vous expliquer le travail qu'on va faire en groupe** vous allez travailler en groupe donc je vais vous expliquer en classe allez on retourne s'installer.*

Cette mise en route **implique les élèves eux-mêmes, qui y participent de leur propre initiative** :

- M4 S1
18 E ***fallait qu'elle finisse Angélique***
19 M4 *ah oui y avait les questions d'Angélique*
- 23 M4 *les questions*
24 Angélique *les questions **et la dernière création** j'avais pas fini*
25 M4 ***et la dernière création.***

Les élèves effectuent des précisions spontanées, qui sont validées et intégrées en écho par M4, et qui permettent de planifier le déroulement de la séance en récapitulant les passages prévus. Par rapport aux modalités de passation de la consigne qui prévalent chez M2, la perspective est ici inversée : **le centre de gravité est déplacé de l'enseignant(e) en direction des élèves, qui jouent un rôle moteur dans l'interaction**. En S2, on repère également l'intervention spontanée d'un(e) élève qui participe à la verbalisation de la consigne :

- M4 S2
22 M4 *difficile combat pour sa survie alors justement le travail que je vais vous demander c'est d'imaginer*
- 23 E ***ce qui se passe après***
24 M4 ***ce qui va se passer.***

Cette intervention est aussi validée par M4, qui la reprend à son compte en la reformulant (23 E *ce qui se passe après* / 24 M4 *ce qui va se passer*).

Les élèves sont également impliqués, à l'initiative de M4, dans la **verbalisation des règles régissant les modalités de présentation des comptes-rendus de lecture**, pour les élèves qui effectuent les comptes-rendus comme pour les auditeurs.

- M4 S1
34 M4 *alors **vous rappelez les règles** <interrogatif> c'est quoi les règles*
35 Bastien *le présenter sans feuille*
36 M4 ***Malauray***
37 Malauray *le présenter en lecture orale sans regarder la feuille pour regarder tout le monde et on doit dire euh tout ce qui est sur le livre et euh et s'il nous a plu lire le passage et après faire la création*

38 M4	<i>et vous qui êtes auditeur</i>
39 Lilou	<i>on doit écouter</i>
40 M4	bien sûr
41 E	on pose des questions
42 M4	<i>parle plus fort</i>
43 E	on pose des questions à la fin
44 M4	<i>oui et <u>c'est Angélique qui</u></i>
45 Bastien	<i>et elle répond qui répond <plusieurs></i>
46 M4	<i>qui répond alors quand vous posez des questions évitez de poser deux fois la même <quelques rires> quand y a un copain qui vient d'en poser une vous ne vous ne redites pas la même ce serait ce serait et je vous rappelle également ce que je vous avais dit on se contente pas de dire c'est bien c'est pas bien mais</i>
47 E	on explique
48 Bastien	<i>pourquoi</i>
49 M4	on justifie on explique
50 E	<i>on n'a pas le droit de dire moi je pense la même chose que: <rires> <M4 se déplace et va au fond de la classe></i>
51 M4	<i>allez c'est parti.</i>

Les prises de parole de M4 représentent près de la moitié des tours de parole concernés, mais se limitent le plus souvent à attribuer la parole (36 M4 *Malaury*), à faire évoluer le questionnement (38 M4 *et vous qui êtes auditeur*), à valider (40 M4 *bien sûr*), à inciter un(e) élève à parler plus fort pour être entendu(e) de tous (42 M4 *parle plus fort*). Sur le fond, l'essentiel est rappelé par les élèves eux-mêmes, et l'enseignant ne fait que compléter le cas échéant leurs propositions (46 M4).

La passation de la consigne dans la seconde séance présente des similitudes puisque les élèves interviennent spontanément pour compléter la consigne ou obtenir des précisions sur la mise en oeuvre. Non seulement M4 ne sanctionne pas ces interventions spontanées, mais il les encourage en les incorporant à son propos (46 E *faut retenir* 47 M4 *faut retenir ce qu'on a construit ensemble*).

M4 S2	
45 M4	<i>et encore un groupe dehors <léger brouhaha> je finis avec les consignes Maxime merci quand vous viendrez devant la classe présenter votre: votre suite tous les enfants devront parler – c'est pas un enfant qui parle c'est tous les enfants chaque enfant connaît l'histoire puisque ce que vous avez imaginé vous l'avez créé ensemble et et euh y en a un qui va commencer un autre continuera un troisième continuera un quatrième finira</i>
46 E	faut retenir
47 M4	faut retenir ce qu'on a construit ensemble on n'écrit pas
48 E	on pourra le mettre sur l'ardoise
49 M4	non on n'écrit pas
50 E	non <interrogatif>
51 M4	on n'écrit pas vous venez sans rien on parle ensemble puisque vous aimez tant parler vous allez parler ensemble vous allez construire votre récit et après vous viendrez le dire ensuite on fera un petit échange entre le groupe

et la classe est-ce que vous avez des questions – après moi je vais circuler dans les groupes euh pour voir comment ça fonctionne.

En 48, un(e) élève s'inscrit dans la dynamique de co-construction de la consigne : puisqu'il « faut retenir » et que l'enseignant a précisé qu' « on n'écrit pas », ne serait-il pas envisageable de prendre des notes sur l'ardoise ?

Le maître termine son intervention en 51 en précisant en quoi consistera son propre rôle : *moi je vais circuler dans les groupes euh pour voir comment ça fonctionne.*

A l'initiative de M4 (51 M4 *est-ce que vous avez des questions*), Florian s'interroge ensuite sur les modalités de constitution des groupes, qui n'ont pas encore été précisées par l'enseignant.

M4 S2

52 Florian *pour les groupes euh ça se passe comment c'est euh vous qui choisissez ou on les fait*

53 M4 *alors on les fait maintenant mais j- je on va les faire par par euh vous vous mettez avec qui vous avez envie de travailler si si moi ça me convient pas je change des enfants de place.*

L'enseignant répond sur un mode collectif (*on les fait maintenant*), qu'il maintient après une incursion du « je » (*j- je on va les faire*). L'impulsion de constitution des groupes se situe du côté des élèves (*vous vous mettez avec qui vous avez envie de travailler*), l'intervention du maître occupant une position seconde, à visée « corrective » (*si moi ça ne me convient pas je change des enfants de place*).

Dans la classe de M4, les élèves participent à la formulation de la consigne, soit en répondant aux sollicitations de l'enseignant (S1 34 *vous rappelez les règles <interrogatif> c'est quoi les règles*), soit en prenant l'initiative d'intervenir pour préciser les contours de la consigne, en clarifiant les tâches à effectuer sur le plan cognitif (*faut retenir*), en évoquant les modalités de réalisation écrite/orale (*on pourra le mettre sur l'ardoise*), ou encore en anticipant sur les dispositifs de travail et en soulevant la question de la constitution des groupes (*pour les groupes euh ça se passe comment*). Voyons à présent dans quelle mesure les références à la consigne dans le cours des séances permettent le développement de procédés interactifs impliqués dans la construction de compétences citoyennes, comme la justification et la mise en œuvre de régulations.

1.1.4.2. Justifications en référence à la consigne et régulation verticale/horizontale

Passons aux régulations effectuées durant les séances en référence explicite à la consigne. En S1, la consigne, qui a fait l'objet d'une co-verbalisation avec les élèves, sert de cadre de référence pour évaluer les prestations des élèves. Les commentaires ne sauraient par

conséquent relever du jugement de valeur : ils sont objectivés par la justification qui les relie à la consigne posée en amont avec les élèves. Cette attitude est centrale lorsqu'on cherche à **développer l'esprit critique** des élèves, compétence clé de la citoyenneté.

Dans la première séance, cette **régulation** est effectuée par l'enseignant pour mettre en perspective le commentaire d'une élève à propos de l'exposé de sa camarade :

M4 S1

78 Déborah *moi je trouve que t'as trop appris par cœur et que c'était bien mais c'est trop bien c'est euh*

79 E *<rires>*

80 Déborah *enfin je veux dire euh il fallait moins apprendre parce que après euh t'as appris tout par cœur même le début de l'histoire mais moi le début de l'histoire je l'apprends pas par cœur*

81 Angélique *oui mais euh si après on n'apprend pas par cœur on se souvient pas des :*

82 Déborah *on peut regarder dans le livre*

83 E *ouais*

84 E *y a le passage à lire.*

Déborah reproche à Angélique une présentation « apprise par cœur ». Alors que cette dernière a tenté **une première justification** en 81 (*oui mais euh si n'apprend pas par cœur on se souvient pas des :*), l'enseignant intervient en 85 pour **rattacher la justification** du choix opéré par Angélique à la consigne, qui a été rappelée en début de séance. En effet, en 37, Malaury avait précisé *le présenter en lecture orale sans regarder la feuille pour regarder tout le monde.*

85 M4 *alors là juste pour j'interviens par rapport à ce que tu as dit je pense qu'Angélique quand elle a lu le texte c'est là que tu dis qu'elle a appris par cœur qu'elle aurait pas dû **elle a essayé d'aller vers euh ce que j'avais dit qui consistait à lire en regardant le plus possible***

86 E ***les copains***

87 M4 *les auditeurs.*

S'ensuit alors une **justification de chacune des protagonistes** introduite de manière symétrique (88 Déborah *oui mais* / 90 Angélique *mais j'ai quand même*), et gérée également de manière symétrique par l'enseignant, qui valide chacune des justifications, dans une perspective de recherche de compromis :

88 Déborah *oui mais t'avais pas dit d'apprendre par coeur*

89 M4 *j'avais pas dit d'apprendre par cœur*

90 Angélique *mais j'ai quand même regardé un peu*

91 M4 *mais tu as regardé.*

La deuxième séance donne également lieu à des **régulations en référence à la consigne**, qui interviennent durant la phase de travail en groupe et donc **en l'absence du maître**.

On relève des références spontanées à la consigne :

- M4 S2
86 Lilou *après après faudrait faire une fin de texte parce que*
- 132 Sarah *ah oui mais attendez faut dire*
133 Lilou *c'est Scott*
134 Sarah ***faut dire aussi comment se nourrir boire et dormir <lit les consignes>***
135 Malaury *et ben après on le fera **il a bu du savon** avec la machine à laver*
136 Lilou *il va il va*
137 Sarah *<rires>*
138 Lilou ***dans la poubelle il doit se nourrir***
- 185 Lilou ***il faut écouter parce que***
- 189 Alicia *et Océane elle dit quoi <interrogatif>*
190 Malaury *on dira un passage **commence parce que là xxx dans dix minutes***
- 257 Sarah ***il faut dire mais alors et tout hein <lit les consignes>***
258 Lilou *ah oui*
- 423 Alicia ***on perd du temps là***
424 Malaury *<prend l'initiative de relire la consigne à voix haute>*
425 Alicia ***bon ben là on a fait ce qu'on nous demandait hein.***

Les élèves du groupe observé n'hésitent pas à prendre l'initiative d'opérer un retour vers la consigne écrite, afin de réorienter le cas échéant les échanges, comme cela se produit entre 134 (Sarah *faut dire aussi comment se nourrir boire et dormir*) et les tours de parole suivants, qui indiquent que Malaury et Lilou tiennent compte de ce « recadrage » : *il a bu du savon* (135), *dans la poubelle il doit se nourrir* (138). Les interventions des élèves témoignent en outre de l'intériorisation de contraintes nécessaires au bon déroulement des échanges, au premier des rangs desquelles figure **l'écoute** (185 Lilou *il faut écouter*), et qui sont indispensables à la réussite de la tâche à effectuer, par exemple à travers la référence à la gestion du temps imparti (190 Malaury *commence parce que là xxx dans dix minutes* 423 Alicia *on perd du temps là*). Plus généralement, on note la récurrence, dans les échanges menés dans le groupe, de constructions syntaxiques injonctives du type « il faut + verbe d'action », qui indiquent **l'intériorisation des contraintes interactionnelles et didactiques** liées à la consigne et à la réalisation finale visée par les élèves dans leurs échanges :

- 86 Lilou *faudrait faire*
132 Sarah *faut dire*
134 Sarah *faut dire aussi*
185 Lilou *faut écouter*
257 Sarah *il faut dire.*

En 425, Alicia fait explicitement référence au contrat didactique : *bon ben là on a fait ce qu'on nous demandait hein*. **La pertinence des échanges qui viennent de se produire est évaluée à l'aune des prescriptions de la consigne**, le « on » désignant dans un premier temps le groupe d'élève auquel elle appartient (*on a fait*), puis dans un deuxième temps l'enseignant (*ce qu'on nous demandait*).

Il arrive que les élèves pointent un élément qui n'avait pas été explicitement verbalisé lors de la passation de consigne en groupe classe : cette **explicitation** fait également partie des procédés interactifs mobilisés dans la construction de compétences citoyennes,

426 Malaury *ouais mais euh Océane elle a un petit texte quand même elle dit juste euh.*

Malaury fait référence à ce que le maître avait posé en 45 :

45 M4 *quand vous viendrez devant la classe présenter votre: votre suite tous les enfants devront parler – c'est pas un enfant qui parle c'est tous les enfants.*

Elle reprend cet élément de la consigne, « tous les enfants devront parler », en l'appliquant au travail mené par son groupe, et **en dégageant un implicite de la consigne : non seulement tous les enfants devront parler, mais de façon équivalente**, ce qui n'est pas le cas dans son groupe puisqu'*Océane a un petit texte*.

Parvenue au terme de l'analyse des modalités de passation de la consigne par les quatre enseignant(e)s de notre enquête, nous venons de mettre en valeur quelques procédés interactifs qui favorisent la formation du citoyen dans les échanges verbaux, comme l'hétéro-reformulation et les procédés de coopération horizontale, les prises d'initiative se traduisant par des interventions spontanées, les mouvements de justification, de régulation, d'évaluation en référence à la consigne, ou encore les tentatives d'explicitation de cette dernière, qui font progresser la clarté cognitive en comblant les implicites qu'elle recèle.

Nous souhaitons à présent prendre un peu de hauteur vis-à-vis de ces premiers éléments d'analyse, en tentant de dégager les liens qui unissent les caractéristiques de la passation de la consigne sur le plan interactionnel, et les compétences citoyennes visées chez les élèves.

1.2. Profils de passation de consigne et construction de compétences citoyennes

A l'issue de l'analyse, deux profils de passation consigne émergent :

- le premier, correspondant aux interactions verbales recueillies dans les classes de M1 et M4, est davantage « impliquant » pour les élèves, qui sont engagés dans un mouvement horizontal et circulaire de co-construction du cadre de travail ;
- le second profil, représenté plutôt par les échanges menés dans les classes de M2 et M3, est caractérisé par une centration interactionnelle sur l'enseignante, dans une perspective d'impulsion descendante.

Précisons que le tableau ci-dessous, qui vise à offrir une vue synthétique de ces éléments, ne doit pas être lu comme présentant deux modèles figés et totalement étanches, mais plutôt deux dynamiques différentes, qui peuvent sur certains points se croiser ou se rejoindre.

Tableau n° 8 - Profils de passation de consigne et construction de compétences citoyennes

	Principales caractéristiques de la passation de consigne sur le plan des procédés interactionnels	Profil citoyen visé
<p>Profil 1 Séances menées dans les classes de M1 et M4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - énonciation majoritairement collective (« on », « nous ») : implication et réunion de l’enseignant(e) et des élèves dans une même communauté de travail et d’échanges, - sollicitations fréquentes des élèves par l’enseignant(e) pour reformuler et compléter, - interventions spontanées des élèves et validation positive par l’enseignant(e), - interactions horizontales élèves/élèves spontanées ou sollicitées par l’enseignant(e), - lors de travaux de groupe : les élèves se posent en relais de l’enseignant(e), font référence à la consigne et à la réalisation visée (finalisation) pour opérer des régulations, le cas échéant à l’appui de justifications en « parce que.. », - explicitation par les élèves des implicites de la consigne, - intériorisation de contraintes interactionnelles et didactiques : écoute, répartition équitable de la parole, gestion du temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - participation à la construction d’une communauté de travail et d’échanges soudée par la référence à une consigne commune mais dans laquelle la prise d’initiatives est validée positivement, et l’expression des avis personnels encouragée, - régulation et justification en référence à des règles co-construites en amont, - commentaires évaluatifs objectivés par la référence à la consigne afin d’écarter tout jugement de valeur, - interprétation personnelle de la consigne pour viser son explicitation, - appropriation individuelle des règles, qui sont évoquées pour guider l’action, - engagement dans des procédés favorisant la coopération horizontale.
<p>Profil 2 Séances menées dans les classes de M2 et M3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - centration sur l’enseignant(e) : le couple « je/vous » prime sur le « on/nous » à valeur collective. L’enseignant(e) impulse la passation de consigne, et prend également très majoritairement en charge les répétitions et reformulations. - lorsque des interactions horizontales interviennent, c’est souvent spontanément car elles sont très peu sollicitées par l’enseignant(e). 	<ul style="list-style-type: none"> - la communauté de travail est davantage organisée suivant un modèle de type hiérarchique et transmissif, avec une nette distinction entre un(e) enseignant(e) organisateur(trice) et ordonnateur(trice) d’un côté, et le groupe d’élèves de l’autre.

Nous pensons que l'analyse de la (co-)construction d'un cadre de travail passe non seulement par la passation de consigne(s), mais aussi par des repérages qui permettent l'inscription de la séance dans un *continuum* temporel et dans un schéma spatial structuré. Ces repérages spatio-temporels, qui s'originent dans le vécu scolaire des élèves, tout en tissant des liens avec un espace-temps extra-scolaire, jouent en effet un rôle dans la formation à la citoyenneté.

2. Construction et co-construction d'un cadre spatio-temporel de référence pour la classe

Comme dans la sous-partie précédente, nous privilégierons une analyse qui explore successivement les caractéristiques interactionnelles des séances menées par chacun(e) des enseignant(e)s, en envisageant dans un premier temps la façon dont s'opère le cadrage temporel, puis en procédant de même pour le cadrage spatial.

2.1. Le cadre temporel

Nous examinerons dans ce cadre les éléments de temporalité internes à la séance mais aussi externes, faisant référence aux liens que celle-ci entretient avec un passé commun de la classe et un futur à construire, à partir d'indices tels que les connecteurs et indicateurs temporels, l'analyse des choix lexicaux et l'emploi des temps verbaux.

2.1.1. Les indicateurs de temporalité interne

L'analyse des indicateurs de temporalité internes à la séance doit être menée en premier, car elle est en partie liée aux phases de passation de consigne, lorsque celles-ci visent à planifier et structurer le déroulement de la séance.

2.1.1.1. Enseignante M1 : un balisage temporel très marqué et des procédures d'anticipation cognitive

La planification et la structuration de la séance vont souvent de pair chez M1 avec la passation de la consigne.

L'analyse de l'extrait reproduit ci-dessous, issu du début de S1, permet de montrer comment se manifeste chez M1 sa volonté de baliser sur le plan temporel le déroulement de la séance :

M1 S1
19 M1

*avant de commencer <baisse d'intensité de la voix> à parler du livre je vais vous donner une feuille chacun **cette fois-ci** c'est chacun pour soi sur cette feuille vous allez **d'abord** écrire votre prénom pour que je sache à qui est le travail **et ensuite** Allan*

- 20 Allan *oui*
 21 M1 *vous allez commencer par écrire ce qui à VOTRE avis est le plus important – de dire de remarquer à propos de ce livre Histoire à quatre voix d'accord – et ensuite vous pourrez ajouter d'autres choses dont vous aimeriez parler ce qui vous a intéressés dans ce livre ce que vous aimeriez en dire mais commencez **d'abord** par écrire quoi donc alors Antonin*
- 22 Nicolas *les choses les plus importantes*
 23 M1 *oui c'est ça Nicolas ce qui vous semble le plus important à dire au sujet de ce livre à votre avis et vous savez qu'on n'a pas toujours le même avis alors je vais vous donner une feuille et **pour le moment** on n'a pas besoin de parler avec son voisin tu veux s'il te plaît Léa distribuer de ce côté-là **pour le moment** ce n'est pas un travail à deux Amine voilà **pour le moment** le travail se fait avec le livre fermé vous avez lu vous avez retenu ce qui vous semble le plus important allez on peut le faire au crayon et on essaie de le faire **assez rapidement** au crayon on peut le faire au crayon n'oubliez pas de mettre votre nom.*

La structuration passe par l'emploi d'indicateurs temporels marquant la chronologie, l'ordre (*avant de, d'abord, et ensuite*). Elle adopte une présentation de type « spiralaire », qui lui permet de revenir sur les différentes phases annoncées en insistant sur la planification des étapes (*vous allez d'abord, vous allez commencer par, commencez d'abord par, pour le moment*). Cette planification se poursuit dans le fil de la séance : ainsi, lorsqu'un(e) élève demande confirmation à propos d'un élément de consigne (*ce qui nous plaît aussi on peut l'écrire*), l'enseignante le valide, à condition que la première phase de la consigne soit remplie, ce qui lui permet de rappeler le déroulement chronologique de la séance :

- M1 S1
 32 E *ce qui nous plaît aussi on peut l'écrire*
 33 M1 *quoi*
 34 E *ce qui nous plaît aussi on peut l'écrire*
 35 M1 *et lorsqu'on a écrit ce qui nous semble le plus important **on peut écrire dessous** je l'ai dit tout à l'heure on peut écrire dessous d'autres choses dont on aimerait parler.*

En 35, elle souligne l'antériorité de la phase *écrire ce qui nous semble le plus important* marquée par l'emploi du passé composé (accompli du présent) : *lorsqu'on a écrit...on peut écrire dessous...*

La planification passe également par les transitions entre les phases, qui sont systématiquement soulignées par l'enseignante :

- M1 S2
 66 M1 *BIEN alors maintenant premièrement **vous avez lu** et **vous avez aussi beaucoup regardé** les images **vous avez tourné** les pages que vous aviez le droit de tourner **vous avez commencé à écrire** de quoi vous aimeriez parler c'est-à-dire ce que vous avez remarqué alors tout le monde n'a pas écrit ça n'est pas très grave si vous n'avez pas terminé d'écrire tout ce que vous aimeriez dire mais on va commencer maintenant à parler.*

L'enseignante opère un récapitulatif des phases terminées à travers une énumération des actions accomplies (*vous avez lu, vous avez aussi beaucoup regardé, vous avez tourné les pages, vous avez commencé à écrire*), et annonce le passage à une nouvelle phase dans un mouvement inchoatif souligné par la périphrase verbale *on va commencer à parler* et l'indicateur temporel d'immédiateté *maintenant*.

En fin de S1, la transition vers la dernière phase de la séance est également explicite :

M1 S1
385 M1 *maintenant avant d'arrêter je nous donne enc- je nous donne encore un petit peu de temps un peu plus de cinq minutes jusqu'ici <montre l'heure à la pendule> voilà et vous avez la parole pour parler d'autres choses qui vous sembleraient intéressantes à dire à condition qu'on soit prêts à s'écouter.*

On note que le repérage en terme de temporalité interne à la séance (*maintenant avant d'arrêter*) s'accompagne d'un repérage relatif à la durée : *je nous donne encore un petit peu de temps un peu plus de cinq minutes jusqu'ici <montre l'heure à la pendule>*.

Nous avons repéré deux autres modalités de planification mises en œuvre par M1. En S1, elle explicite les **processus cognitifs** qui devront être sélectionnés par les élèves pour entrer dans la tâche suivante :

M1 S1
35 M1 *allez je vais passer pour ramasser lorsque vous avez terminé d'écrire et donc lorsque j'ai ramassé vos feuilles vous pouvez à nouveau regarder le livre et commencer à choisir dans votre tête*
36 E *quelle image*
37 M1 *quelle image ou bien*
38 E *quel texte*
39 M1 *quel texte ou bien*
40 E *quel personnage*
41 M1 *quel personnage voilà vous commencez à choisir ce sur quoi vous aimeriez parler*

43 M1 *alors qui se souvient de ce que j'ai dit de faire quand j'avais ramassé les feuilles Leila*
44 Leila *de choisir enfin d commencer à choisir dans l'histoire*
45 M1 *mmh de choisir quoi*
46 Leila *soit une image soit un passage*
47 M1 *choisir ce le moment l'image le texte le personnage dont on aimerait parler choisir réfléchir dans sa tête et choisir quand on va prendre la parole ce qu'on va dire pour parler de quoi.*

L'enseignante souligne **l'enchaînement des phases** et cherche à attirer l'attention des élèves sur les attendus de la phase suivante : *lorsque j'ai ramassé vos feuilles vous pouvez à nouveau regarder le livre et commencer à choisir dans votre tête*. Entre 41 et 43, elle a ramassé les copies : elle sollicite alors les élèves pour qu'ils opèrent un rappel concernant

ces attendus (*qui se souvient de ce que j'ai dit de faire*). Leila ayant pris en charge ce rappel, M1 synthétise les éléments avancés en insistant sur la dimension cognitive (*choisir réfléchir dans sa tête*) et la finalisation (*quand on va prendre la parole ce qu'on va dire pour parler de quoi*).

La planification passe donc par l'**anticipation**, et peut être associée à des précautions visant à **rassurer les élèves**, à leur **donner confiance** en leur indiquant qu'ils *ne v(ont) pas être obligé(s) de chercher longtemps* pour répondre aux questions qui vont être posées. D'autre part, M1 favorise aussi l'anticipation en sollicitant les élèves pour qu'ils verbalisent des positionnements possibles en réponse à la question posée :

M1 S3

17 M1 **ne t'inquiète pas** Jordan je ne vais pas te poser des questions où tu vas être obligé de chercher très longtemps alors donc la première question Louna c'est la première question c'est est qu'en: regardant ce livre vous êtes arrivés à comprendre quelque **chose la réponse c'est facile ça peut être -**

18 E oui

19 M1 oui non

20 E non

21 M1 ou bien <interrogatif>

22 Leila un peu

23 M1 un peu

24 Antonin moyen.

Notons que la fin de la séance est l'occasion d'un rappel de la consigne et de l'importance du respect de l'enchaînement des phases : en 521, l'enseignante opère ce rappel en direction de Marius, en soulignant que ce non respect **l'a exclu de la communauté de travail** réunie autour de la consigne posée en début de séance (*tu étais pas dans le travail avec nous*):

M1 S1

521 M1 de toute façon Marius **tu n'avais déjà pas respecté la consigne** parce que j'avais demandé déjà toutes les feuilles et toi tu as continué à écrire au moment où nous parlions déjà du livre **donc c'est un peu dommage parce que tu étais pas dans le travail avec nous**.

Les procédés repérés en S1 sont également utilisés en S2 et S3, comme le montre l'analyse de l'extrait ci-dessous :

M4 S2

408 M1 je vous fais des - des - des éloges très bien bon allez on arrête les discussions entre vous **on a allez vingt minutes pour en parler tous ensemble maintenant** parce qu'après les élèves de la bibliothèque vont **revenir** <ferme la porte> bien alors <s'assoit sur un tabouret> donc **avant** peut-être que pour se parler tous ensemble c'est plus pratique **maintenant** de se tourner alors il y a deux groupes que je ne suis pas allée voir du tout ben parce que je n'ai pas eu le temps de passer dans tous les groupes et en même temps parce que je savais que Virginie pourrait me montrer ce qui

*s'était dit dans ce groupe mais j'ai tout raté de ce qui s'est passé là-bas donc je trouve ça très dommage donc vous allez un petit peu nous expliquer ce que vous avez dit – dans votre groupe d'accord **et après** ça sera les autres groupes donc **ça fait cinq minutes par groupe** ça donc on va surveiller un peu le temps allez alors dans le groupe de Clara Leila Antonin et Guillaume qui va prendre la parole pour pour un peu dire tout ce que vous avez dit <Leila lève le doigt> Leila tu veux bien bon voilà on va donner la parole à Leila et **quand on aura terminé** si vous avez quelque chose à ajouter qu'elle n'a pas pensé à dire vous pourrez l'a- l'a- l'ajouter on est d'accord Antonin <interrogatif>.*

On note à la fois un repérage en terme de durée (*on a allez vingt minutes pour en parler tous ensemble, ça fait cinq minutes par groupe*), en intégrant les contraintes liées au temps scolaire (*parce qu'après les élèves de la bibliothèque vont revenir*), et des éléments de structuration interne (*avant, et après, quand on aura terminé*).

Enfin, les élèves eux-mêmes soulignent l'évolution de leurs interprétations et de leurs commentaires au fil de leurs échanges, cette évolution étant reprise par M4 :

M4 S2

510 Marion *oui et puis là **au début** on a cru que là c'était euh l'entrée d'une porte et là la fin*

511 M1 *mmh*

512 Marion ***et on s'est rendu compte que** c'était un livre le début d'un livre et la fin du livre*

513 M1 *alors je montre à vos camarades*

514 Jordan *oui*

515 M1 ***ici au début** vous avez pensé que c'était une porte*

516 Marion *porte*

517 Jordan *porte*

518 M1 ***et finalement après** vous avez pensé que c'était un livre*

519 Marion *livre.*

Les séances menées par M1 font l'objet d'un maillage très étroit sur le plan temporel, qui permet de dérouler le contenu de la séance en amont, sur un mode spiralaire et progressif, et qui favorise les va-et-vient entre rappel de ce qui a été fait/projection en direction de ce qui reste à faire, en planifiant les opérations cognitives requises pour mener à bien les phases à venir. En terme de compétences citoyennes, on ne peut que souligner l'intérêt d'une telle inscription de la contrainte temporelle dans les interactions, l'appropriation de ce balisage temporel se manifestant d'ailleurs dans les prises de parole des élèves : lorsqu'il s'agit de rendre compte de la lecture effectuée par leur groupe, les élèves soulignent en effet de leur propre initiative l'évolution de leurs hypothèses, au fil de leurs échanges à propos du passage de l'album qui leur était attribué (*au début on a cru, et on s'est rendu compte que*).

2.1.1.2. Enseignante M2 : repérage limité aux deux grandes phases de la séance

Chez M2, les *traces de planification et de structuration* de la séance existent mais sont beaucoup moins présentes que chez M1, à l'image de ce que nous avons noté pour la passation de la consigne. L'analyse du lancement de la séance fournit quelques éléments de planification :

M2 S1	
1 M2	<i>alors voilà je vais vous poser une question et après on va lire le texte ma question c'est peut-on s'exprimer de la même manière dans toutes les situations</i>
2 E	<i>non</i>
3 M2	<i>bon alors qu'est-ce que vous en pensez peut-on je l'écris la question</i>
4 E	<i>yes</i>
5 M2	<i>après on regarde ce que je vous ai donné peut-on <écrit la question au tableau> allez qui est-ce qui démarre peut-on s'exprimer de la même manière Isaac nous t'écoutons.</i>

On relève des indicateurs temporels indiquant une succession chronologique (*et après, après*) accompagnés de périphrases verbales indiquant un futur proche (*je vais vous poser, on va lire*).

Les traces de structuration internes à la séance se manifestent chez M2 dans l'extrait ci-dessous :

M2 S1	
365 M2	<i>non - non Amandine est-ce que tu as compris oui <interrogatif> alors on va voir si vous avez compris <prend le photocopié> allez maintenant vous prenez ma feuille.</i>

Le passage à la phase suivante est associé par l'enseignante à la vérification de la compréhension du travail mené précédemment, dans un mouvement qui mène de l'individuel (*Amandine est-ce que tu as compris*) au collectif (*alors on va voir si vous avez compris*): un lien est ainsi créé entre les phases de la séance.

La structuration et la planification sont réduites au strict minimum. Elles ne sont mobilisées que pour distinguer les deux grandes phases de la séance (débat à partir d'une question posée par l'enseignante, lecture d'un texte distribué) et permettre l'enchaînement de l'une à l'autre.

2.1.1.3. Enseignante M3 : une planification partagée avec les élèves

Nous retrouvons chez M3 les traces de structuration déjà identifiées chez les enseignantes précédentes, notamment lors du lancement de la séance :

M3 S1	
16 M3	<i>voilà alors allez stylo rouge et là d'abord vous écrivez</i>
17 E	<i>à cinq carreaux -maitresse à cinq carreaux</i>

- 18 M3 *comme tu veux -- <écrit au tableau> nous sommes tous pareils mais tous différents – nous sommes tous pareils mais tous différents voilà **ensuite***
 19 E *qu'est-ce que ça veut dire*
 20 M3 *vous sautez une ligne vous sautez une ligne – ce que je pense de cette phrase **je vais vous laisser quelques minutes** pour que vous puissiez me dire pour que vous puissiez écrire ce que vous pensez ce que cette phrase vous inspire*
- 26 M3 *tu écris tout ce qui xx **et après** tu écris ce que tu penses*
- 47 M3 *je vais tous vous écouter vous allez bien tous vous écouter aussi et ensuite on va: discuter pour l'instant donc on n'écoute pas de commentaire là hein d'accord.*

On note la présence d'indicateurs temporels qui balisent la succession des étapes à suivre (*d'abord, ensuite, et après, et ensuite*). L'enseignante fournit aux élèves une indication de durée (*je vais vous laisser quelques minutes*), et recentre en 47 l'attention sur la phase qui va s'ouvrir (*pour l'instant donc on n'écoute pas de commentaire*).

Les modalités de transition d'une phase à l'autre sont impulsées par l'enseignante :

- M3 S1
 143 M3 *- bien alors **on a entendu** des choses qui se ressemblaient dans ce que vous avez dit et: pose ça s'il te plaît <à Mélissa> et **certains ont complété ont rajouté d'autres:***
 144 E *choses*
 145 M3 *d'autres choses justement **j'aimerais bien que** l'on on voit ça un peu ensemble est-ce qu'y en a qui veulent réagir sur ce qui a été dit alors Jade*
- 147 M3 ***je voulais demander** quand même j'ai trois élèves qui n'ont rien mis est-ce que vous voulez est-ce que ça vous a inspiré quelque chose **finale**ment est-ce que vous osez dire quelque chose **maintenant**.*

Après avoir opéré une synthèse des échanges menés à travers l'accompli du présent (*on a entendu, certains ont complété ont rajouté*), elle formule successivement deux souhaits : le premier, au conditionnel (*j'aimerais bien que*), s'adresse au groupe dans son ensemble, tandis que le second (*je voulais demander*) est centré sur les trois élèves qui n'avaient pas souhaité prendre la parole, en insistant sur l'éventualité d'une évolution de leur positionnement à l'issue des échanges (*finale*ment, *maintenant*).

Il arrive que les élèves interrogent l'enseignante quant à l'action qu'ils sont censés engager, en anticipant sur les étapes à venir :

- M3 S1
 33 E ***dès qu'on a fini on fait quoi** ---*
 34 M3 *pourquoi est-ce que ton vos cahiers sont fermés non laissez les ouverts on sait jamais quelque chose peut vous venir à l'esprit*
- 37 E *maitresse **on va faire le xx***
 38 M3 *on va voir peut-être on va voir*
- 182 E ***on écrit nous aussi maitresse** <interrogatif>*
 183 M3 *pour l'instant non vous attendez un petit peu,*

M3 S2	
44 Romain	on fait le deux maintenant maitresse <interrogatif>
45 M3	allez vous vous mettez à deux <se déplace dans la classe> vous êtes à deux vous pouvez discuter du problème hein d'accord <Romy et Issam>
46 E	maitresse on prend un cahier de brouillon
47 M3	ça m'est égal --- <les élèves se mettent au travail>
48 Romain	quand on a fini maitresse on fait le deuxième <interrogatif>
49 M3	oui
50 Romain	maitresse on fait le deux quand on a fini ou on attend les autres
51 M3	non non que le un lorsque vous avez terminé vous attendez <C se déplace pour filmer Ryad et Pierre>.

On remarque un certain flou dans les réponses de M3 (*on va voir peut-être, vous attendez un petit peu*), et une impulsion qui vient des élèves concernant la planification de la séance : cela se traduit par des interrogations concernant les actions à engager, comme le prouvent notamment les interventions répétées de Romain, qui demande à trois reprises, en 44, 48 et 50 s'il peut s'engager dans la résolution du deuxième problème ou s'il doit *attendre les autres*.

Chez M3, la particularité réside dans les initiatives anticipatrices des élèves lorsqu'ils s'enquière des phases à venir. Il est toutefois difficile d'interpréter strictement ces initiatives : en effet, cela peut traduire aussi bien une appropriation de la contrainte temporelle qui conduit les élèves à se projeter et anticiper le déroulement ultérieur de la séance, qu'une relative « insécurité » de leur part, qui tient au manque de visibilité qu'ils ont sur la suite de la séance.

2.1.1.4. Enseignant M4 : une temporalité interne soigneusement balisée, et des traces de maîtrise de la contrainte temporelle chez les élèves

La première séance observée, constituée par la présentation successive et individuelle de comptes-rendus de lecture et de réalisations liées à ces lectures (dessins, objets, etc), donne lieu à la prise en charge par le maître des transitions entre les passages :

M4 S1	
106 M4	plus de questions <interrogatif> bien merci Angélique ça c'était la fin de mardi on passe avec Maxime à un nouveau livre <Maxime prend la place d'Angélique> je te passe la feuille <au maître>
272 M4	Malauray pour finir
277 M4	oui on va re- on va re- ben dès que Florian a débarrassé on va pouvoir l'installer là ben voilà c'est débarrassé tu avais rempli une fiche <interrogatif> ça laisse-le <Florian va s'installer> ch- ch- ch- ch- alors Florian on t'écoute.

M4 gère également la structuration interne des exposés lorsque celle-ci ne correspond pas à la trame retenue :

M4 S1

305 M4

*alors on parle non **avant que** tu nous montres ce que tu as fabriqué **on va parler de** tout ce que tu nous as dit de ta lecture.*

La seconde séance, dans laquelle alternent une phase collective dédiée à la passation de consigne et une phase de travaux de groupe, est plus riche du point de vue des éléments de planification et de structuration. La passation de consigne est en effet intimement liée à ces procédés :

M4 S2 CLASSE

1 M4

*bien alors **ce que je vous demande** c'est de bien re- revoir la scène qu'on a vue l'autre jour – d'essayer de bien vous **mémoriser de bien mémoriser la chronologie la suite des événements et puis après on en parle on en reparlera pendant deux trois minutes** avant de retourner en classe.*

Ce premier tour de parole vise à verbaliser les attendus du maître (*ce que je vous demande c'est...*) en insistant sur les procédures à retenir du côté des élèves (*mémoriser la chronologie la suite des événements*), l'anticipation du contenu de la phase suivante (*et puis après on en parle*) et de sa durée (*pendant deux trois minutes*).

Les tours de parole 24 et 26, reproduits ci-dessous, concentrent également des procédés de structuration temporelle internes à la séance :

M4 S2 CLASSE

24 M4

*ce qui va se passer **on vient de nous dire là qu'il était dans la cave on l'a vu dans l'extrait je vais vous demander ce matin d'imaginer la suite une fois que** vous l'aurez imaginée **vous viendrez la dire** devant la classe je vous demande pas de l'écrire je vais vous demander de venir la dire*

26 M4

***vous allez essayer de construire une suite de vous mettre de vous remettre dans dans l'ambiance de cet homme de cette cave où l'homme est tombé qu'est ce qu'il va rencontrer quel va être quels vont être les dangers qu'il va pouvoir euh euh surmonter** alors je vais vous donner une une je vous ai préparé une petite feuille alors **je vous la lis après je vous la donnerai** la feuille alors <début de la lecture> vous devez utiliser quand vous allez parler devant les autres des mots qui serviront à comprendre la progression du récit on les appelle les mots connecteurs vous pouvez en dire comme ça oralement des mots qui servent à à exprimer la suite de ce qui se passe ou la succession ou la progression du récit.*

On relève à la fois des procédés de tissage temporel basés sur le rappel (*on vient de nous dire là qu'il était dans la cave on l'a vu dans l'extrait*), des repérages avec ancrage temporel (*je vais vous demander ce matin d'imaginer la suite*), des éléments de structuration en termes de successivité des phases (*une fois que...vous viendrez..., je vous la lis après je vous la donnerai*), des pistes de planification des procédures à suivre pour réussir la tâche

(vous remettre dans dans l'ambiance, vous devez utiliser quand vous allez parler devant les autres des mots qui serviront à comprendre la progression du récit), en oralisant les questions que les élèves doivent se poser (*qu'est ce qu'il va rencontrer quel va être quels vont être les dangers qu'il va pouvoir euh euh surmonter*).

Regardons également les interventions du maître dans l'un des groupes d'élèves répartis à l'extérieur de la classe, dans la deuxième phase de la séance :

M4 S2 GROUPE de CINQ ELEVES

316 Alicia *donc chut <le maître arrive>*

317 M4 *Alicia vous vous concentrez **il vous reste à peine plus de cinq minutes après je vais rappeler les groupes***

318 Malaury *on a déjà commencé deux paragraphes*

319 M4 *oui donc **ne perdez pas de temps** essayez d'être **de vous imaginer face à la classe qu'allez-vous dire pour raconter votre histoire** c'est important tout le monde doit parler*

320 Lilou *oui oui*

321 M4 *c'est réparti ça <interrogatif> <brouhaha diffus> <le maître part>.*

Le maître rappelle aux élèves **les impératifs temporels** (*il vous reste à peine plus de cinq minutes, ne perdez pas de temps*) et ceux liés au respect de la consigne (*tout le monde doit parler*), tout en formulant **des conseils** basés sur **la représentation de la finalité de la tâche** (*essayez d'être de vous imaginer face à la classe qu'allez-vous dire pour raconter votre histoire*).

Enfin, il reste à analyser les échanges menés en l'absence du maître dans ce groupe, afin de vérifier s'ils prennent en compte la dimension temporelle interne à la séance.

Les élèves structurent leurs échanges en lien avec la tâche, qui implique la planification d'une suite à donner à l'extrait vidéo visionné (*après après faudrait faire une fin de texte, et ben après on le fera*) :

M4 S2

86 Lilou ***après après faudrait faire une fin de texte parce que***

132 Sarah *ah oui mais attendez faut dire*

133 Lilou *c'est Scott*

134 Sarah *faut dire aussi comment se nourrir boire et dormir <lit les consignes>*

135 Malaury ***et ben après on le fera** il a bu du savon avec la machine à laver.*

189 Alicia *et Océane elle dit quoi <interrogatif>*

190 Malaury *on dira un passage commence parce que là xxx dans dix minutes*

423 Alicia *on perd du temps là.*

Ils évoquent également la contrainte temporelle qu'ils ont visiblement intégrée avant même le passage du maître dans le groupe (en 190 : *dans dix minutes*), et font spontanément référence à la finalisation de la présentation orale, notamment en ce qui concerne ses conditions de réalisation :

M4 S2 GROUPE de CINQ ELEVES

- 329 Alicia *quand on sera dans la classe on va pas pouvoir nous aider eh <à Sarah>
on va pas pouvoir nous aider*
- 330 Sarah *donc euh Scott allait dans dans les toilettes*
- 331 Lilou *dut se nourrir trois jours*
- 332 Alicia *chut laisse-la parce que si tu l'aides pendant la classe ça va rien servir
hein elle dit rien*
- 333 Lilou *attends mais je l'aide pour qu'après dans la classe.*

Même si les procédés sont variés et mobilisés de manière inégale par les différent(e)s enseignant(e)s, toutes les séances du corpus possèdent des traces de structuration temporelle qui balisent leur déroulement, et invitent les élèves effectuer des mouvements d'anticipation et de projection afin qu'ils planifient leurs actions et mobilisent les opérations cognitives adéquates. On note d'ailleurs une intégration de la dimension temporelle par les élèves lorsqu'ils participent à des travaux de groupe ou rendent compte des échanges menés dans leur groupe. Nous souhaitons à présent élargir la perspective et analyser les **traces de temporalité externe**, qui permettent de tisser des liens entre la séance concernée et d'autres séances, engageant ainsi une dynamique de construction d'un passé commun de la classe mais aussi une projection partagée dans l'avenir.

2.1.2. Les indicateurs de temporalité externe

Les procédés étant moins variés et moins spécifiques à chacun(e) des enseignant(e)s, l'analyse sera menée simultanément sur l'ensemble des séances du corpus.

Nous retiendrons comme premier indicateur de temporalité externe les **procédés qui permettent de relier la séance en cours à d'autres séances vécues appartenant au passé commun de la classe**. Ces liens peuvent être tissés explicitement par l'enseignant(e) :

- M1 S2
467 M1 *vous vous souvenez je vous avais expliqué qu'avant les illustateurs pour faire leurs dessins ils gravaient dans le bois*
- 468 Katia *oui tu nous l'avais dit*
- 469 M1 *je vous l'avais dit et bien là c'était un petit peu un système de gravure comme ça,*
- M4 S2
26 M4 *l'autre jour on a dit que c'était quand même une situation euh assez assez dramatique vous devez utiliser quand vous allez parler devant les autres des mots qui serviront à comprendre la progression du récit on les appelle les mots connecteurs on en a déjà parlé on connaît on l'a vu l'autre jour.*

Cela peut être l'occasion pour l'enseignant(e) de conférer à la séance en cours une **épaisseur itérative** (comme d'habitude),

- M3 S1
11 M3 *on lève le doigt comme d'habitude de toute façon on lève le doigt pour parler et on s'écoute,*

M4 S1
12 M4 *alors justement au niveau du de l'oral on va faire la présentation de livre qui était prévue **comme on fait d'habitude**,*

ou au contraire de **distinguer la séance dans la strate des séances menées précédemment** :

M1 S1
19 M1 *avant de commencer <baisse d'intensité de la voix> à parler du livre je vais vous donner une feuille chacun cette fois-ci c'est chacun pour soi,*

M1 S2
10 M1 *bien alors je je vous explique comment on va travailler aujourd'hui on va travailler un petit peu différemment – des autres fois chaque fois chut chaque fois qu'on lit un livre ensemble ensuite on en parle tous ensemble cette fois-ci vous allez d'abord en parler vous – dans votre petit groupe de travail et c'est APRES qu'on en parlera tous ensemble d'accord,*

M4 S1
191 M4 *alors qu'est-ce qui qu'est-ce qui qu'est-ce qui attends deux secondes qu'est-ce qui qu'est-ce qui te paraît difficile par rapport à la aux fois aux fois précédentes*
192 Alicia *bè de tout retenir Lola.*

Il arrive également que les élèves prennent eux-mêmes l'initiative de ce lien :

M1 S3
816 Marion *la famille Foulque y avait y avait des choses cachées*
817 M1 *ah très bien*
818 Idriss ***comme Chez elle***
819 M1 *comme Chez elle y avait beaucoup de choses cachées,*

M3 S1
21 E ***on fait comme hier** euh en sciences on marque*
22 M3 *oui tout à fait xxxx Melvin d'accord allez.*

Des liens de temporalité externe sont également tissés à travers **la projection dans le futur**, d'ailleurs parfois dans un mouvement associé à la référence au passé :

M1 S2
466 Allan *ah c'est un ogre*
467 M1 *oui c'est l'ogre tout à fait Allan et c'est un illustrateur très ancien qui est mort depuis très longtemps qui s'appelle Gustave Doré et je vous proposerai je vous montrerai des illustrations /.../ je vous en montrerai et vous vous souvenez je vous avais expliqué qu'avant les illustrateurs pour faire leurs dessins ils gravaient dans le bois*
609 M1 *c'est vrai on a remarqué ça hein plusieurs fois très bien bon on va passer à l'autre groupe on reprendra ce livre pour ajouter toutes vos remarques*
711 M1 *on en reparlera de ce livre parce que je pense que vous avez énormément de choses à dire et qu'on a été un petit peu pris par le temps,*

M4 S2
24 M4 *euh la suite du film je l'ai pas parce que là j'ai un dvd où y a que l'extrait donc euh si j'arrive à le trouver pour qu'ensuite on compare ce que vous allez imaginer et ce qu'a imaginé le réalisateur euh on le fera.*

Les différentes références à la temporalité, qu'elles soient internes ou externes à la séance, prises en charge par l'enseignant(e) ou par les élèves, sont accompagnées de repérages spatiaux qui couvrent un éventail pouvant aller de la classe à la région, en passant par l'école, le domicile ou le quartier.

2.2. Cadre spatial (classe, école, domicile, quartier, région, etc)

Ces repérages concernent d'abord le cadre spatial de la classe. C'est ainsi que M1 fait référence dans chacune des séances analysées au positionnement dans l'espace de la salle de classe (rapprocher les bureaux, se tourner), **en soulignant la finalisation des choix opérés** : les dispositifs choisis doivent favoriser les échanges, puisqu'il s'agit de rapprocher les bureaux pour pouvoir *regarder ensemble*, de se tourner pour *se parler tous ensemble*.

M1 S1
15 M1 *alors vous vous en avez un pour tous les deux voilà tu rapproches ton bureau Enzo et Allan vous rapprochez vos bureaux s'il vous plaît pour pouvoir regarder ensemble,*

M1 S2
408 M1 *donc avant peut-être que pour se parler tous ensemble c'est plus pratique maintenant de se tourner,*

M1 S3
1 M1 *rapprochez vos bureaux Allan pour pouvoir regarder ensemble <M1 distribue les livres>.*

Sont également mentionnés, par l'enseignant(e) comme par les élèves, d'autres lieux fréquentés par l'ensemble des élèves de l'école, comme la cour de récréation, souvent en lien avec une expérience vécue :

M2 S1
518 Quentin *on apprend tous à l'école*
519 Léa *à l'école c'est tous pa- parce qu'on nous apprend tous à tous les mêmes choses*
520 Quentin *ben oui parce que dans la classe euh:*
521 Léa *mais par contre pas de la même manière*
598 Pauline *et aussi des fois y en y en a des fois ils disent par exemple une fois j'ai entendu un garçon il disait à une fille **dans la cour** j'ai envie que tu crèves,*

- M3 S1
159 M3 *moi quand je vous vois déjà **dans la cour de récréation** je n'ai pas l'impression que vous êtes toujours amis,*
- M4 Conseil des écoliers
38 Lou *oui après ce qui a été bien c'est qu'au retour du château on avait un temps pour jouer **dans la cour***
- 205 M4 *puis les autres enfants viendront voir l'exposition de de la **dans dans cette salle** puis on a **tout le hall** on a **le couloir qui va vers la cantine** de l'espace on en a on peut même envisager d'utiliser **les espaces extérieurs comme le préau** on peut très bien avoir une classe qui présente quelque chose sous le préau*
- 246 M4 *donc au niveau de ce qui activités HORS HORS de la classe euh **la cour la cantine** est-ce que vous avez des est-ce que on on en parlé l'autre jour hein mais l'autre fois des des règlements de d'utilisation de la cour des jeux calmes des jeux sportifs.*

On notera l'utilisation systématique de l'article défini qui souligne la connivence des acteurs dans la référence spatiale, comme lorsqu'ils s'agit d'allusions à des lieux du quartier :

- M4 S1
52 Angélique *donc alors le titre du livre c'est L'île au trésor fantôme et la création la deuxième c'est c'est comme une carte au trésor seulement ce xx c'est pas vraiment très très juste voilà y a des routes mais c'est pas vraiment juste et par exemple **la route de l'école à Daudet** elle va vers euh y a un rond-point après et moi j l'ai fait continuer par euh **le stade***
- 53 E *ah y a le stade*
- 54 Angélique *et si on part de chez moi on continue – on continue donc là c'est représenté par les traits rouges on continue on traverse par **le Gapeau** on va au sky par cet **au sky rampe** et euh un peu plus avant y a y avait un quatre quatre qui était tombé dans l'eau.*

La référence spatiale est également élargie au domicile des élèves par l'enseignant(e),

- M1 S1
8 M1 *et nous aujourd'hui on va parler d'un livre que tout le monde a lu normalement et que tout le monde a lu*
- 9 E *Histoire à quatre voix*
- 10 M1 ***à la maison***
- 15 M1 *je pense qu'y a des élèves qui doivent avoir le livre et qui ont dû le laisser **chez eux.***

ou par les élèves :

- M4 S1
54 Angélique *et si on part **de chez moi** on continue – on continue donc là c'est représenté par les traits rouges.*

Ces derniers font également référence à un ancrage territorial et national dans une perspective d'ouverture et d'inclusion,

M3 S1
277 E *non mais **dans la France** nous sommes tous pareils nous sommes frères et sœurs,*

voire à une **appartenance planétaire commune** ,

M3 S1
278 M3 *ah oui mais là on est en train de par- de parler à l'échelle euh*
279E ***de toute la planète***
280 M3 *voilà planétaire d'accord tous les hommes avec un grand H Sébastien.*

De l'espace scolaire (classe, cour de récréation, préau) à l'espace extra-scolaire, de l'espace proche et circonscrit (domicile, quartier) à l'espace élargi (la France, la planète), le **maillage spatial** dans lequel les élèves s'inscrivent à travers leurs échanges semble corroborer l'hypothèse d'un ancrage spatial pluriel, vécu sur le mode de l'intime et du partage référentiel, mais aussi objet éventuel de tensions.

L'extrait reproduit ci-dessous nous paraît intéressant de ce point de vue :

M3 S1
162 Théo *ça ça dépend euh ça dépend si si on n'est pas raciste euh sauf si si on n'aime pas les les par exemple les noirs si on les aime pas on va pas lui dire bon allez dégage de là ici c'est mon territoire euh*
163 M3 *tu dis il ne faut pas le dire ça*
164 Théo *oui je crois voilà voilà xxxx pousser à dire*
165 M3 *bon*
166 Théo *ils ont chacun leur vie et voilà*
167 M3 *donc les noirs par exemple sont différents des blancs*
168 Théo *mais c'est pas c'est pas une question de: de racine en France c'est après après euh chacun ses goûts si si si on s'énerve sur l'autre voilà voilà euh.*

Sur le plan de la référence spatiale, on relève en 162 l'emploi chez Theo des déictiques *là, ici*, associés à au « territoire » actualisé à travers le prisme de la possession (*mon territoire*), puis la référence à la *France* en 168 sous l'angle de l'enracinement (*racine en France*), mais dans les deux cas à la forme négative (*on va pas lui dire, c'est pas une question de: de racine en France*). Theo paraît ainsi s'opposer à l'idée selon laquelle le racisme, qu'il semble d'ailleurs admettre (en 159 : *si on n'aime pas les noirs*, 165 : *chacun ses goûts*) pourrait conduire à l'exclusion d'un territoire. Si la maîtresse croit comprendre en 167 que Theo défend une position selon laquelle *les noirs sont par exemple différents des blancs*, et essaie ce faisant de rattacher sa prise de position à l'affirmation qu'elle a soumise en début de séance aux commentaires de la classe (*nous sommes tous pareils et tous différents*), nous voyons avant tout dans les représentations qui sous-tendent

l'intervention de cet élève la verbalisation d'une représentation *non ethnicisée* de l'ancrage territorial, qui est elle-même en lien avec un modèle sous-jacent de citoyenneté. L'accent ne porte pas sur la différence entre des *individus*, mais sur le ***nécessaire partage d'un territoire***, au-delà des différences entre les *citoyens*, qui ne sauraient engendrer d'exclusion de ce territoire : Theo semble prôner une coexistence pacifique et tolérante (*ils ont chacun leur vie et voilà, si on s'énerve sur l'autre voilà*) tout en reconnaissant l'éventualité de tensions, et l'idée selon laquelle le vivre ensemble n'irait pas de soi.

Nous avons tenté de dégager des indices de l'émergence d'une communauté d'apprentissage à travers la (co)-construction d'un cadre de travail structurant et l'inscription dans les échanges d'ancrages spatio-temporels temporels pluriels. Il nous reste à examiner comment cette dynamique se traduit sur le plan interactionnel, à propos des objets d'échanges qui émergent dans la séance, circulent, sont repris et reformulés, complétés, ou réfutés.

3. La séance comme élaboration collective des objets de discours

Au cours de la séance, les interactions sont le lieu de construction des objets de discours lorsque les élèves répètent un propos, le citent, le valident, le complètent, le précisent, ou encore le réfutent. Ainsi, dans la première séance menée par M1, on trouve trace de ces différents procédés d'élaboration collective. Le plus évident consiste sans doute dans la reprise à distance d'éléments avancés par un élève : Katia évoque la première en 60 le lieu dans lequel se déroule l'histoire de l'album. Ce propos est ensuite repris et validé par Manon en 64, et enfin Marion poursuit en 95 la reformulation de la maîtresse en insistant sur ce même lieu (« dans le parc »).

M1 S1	
60 Katia	<i>ben en fait dans le livre ben y a tous les y a plusieurs personnages qui parlent on dirait y a une xx avec le petit garçon et c'est bizarre on dirait y a seulement un parc dans son village</i>
64 Manon	<i>oui c'est vrai ils sont tous dans un parc</i>
94 M1	<i>oui donc tu avais dit Marion dans chaque partie on a des voix différentes parce qu'on a un personnage différent qui raconte ce qui se passe</i>
95 Marion	<i>dans le parc.</i>

Les *traces de co-construction* se lisent également dans les compléments fournis par les élèves de leur propre initiative,

M1 S1
143 E *et la petite fille*
144 E *la petite fille*
145 E *la petite fille qui s'appelle Réglisse*
146 M1 *euh: Clara*
147 Clara *la petite fille qui s'appelle Réglisse*

185 Léa *un petit garçon*
186 M1 *oui Léa on voit un petit enfant*
187 E *il s'appelle Charles,*

ou encore les désaccords,

215 E *c'est le chien qui s'appelle Charles*
216 E *c'est pas le chien,*

et enfin les échos que certaines interventions suscitent :

394 Idriss *moi et Enzo tout à l'heure on a vu qu'y avait un arbre en xxx*
395 M1 *alors je montre la page*
396 E *oui j'allais le dire moi maîtresse aussi*
397 E *oh c'est ce que je voulais dire – ah non.*

Plus précisément, nous avons choisi de privilégier l'analyse des traces de co-construction des objets d'échange en explorant d'abord les séances menées de façon *traditionnelle*, c'est-à-dire collectivement par l'enseignant(e) en groupe-classe, puis les dispositifs de travaux de groupe restreint impliquant des échanges entre quatre ou cinq élèves, en-dehors de la présence immédiate de l'enseignant(e), afin d'observer comment les échanges se construisent lorsque les élèves les gèrent de manière autonome tout en étant dans un cadre didactique.

3.1. Co-élaboration des objets de discours dans les séances menées collectivement en groupe classe et supervisés par l'enseignant(e)

Nous avons choisi de centrer l'analyse sur deux séances menées collectivement, qui présentent des divergences sur le plan du dispositif de travail retenu : alors que la première prévoit et organise des échanges entre les élèves à propos d'un album de littérature de jeunesse, dans la seconde tous les élèves sont invités à lire à haute voix les uns après les autres les écrits qu'ils ont produits en réponse à la question : que pensez-vous de la phrase « nous sommes tous pareils mais tous différents ? ».

3.1.1. Echos, compléments, reformulations, explicitions et réfutations : comment les élèves se saisissent-ils de la parole de leurs camarades ?

Nous appuierons nos analyses sur différents extraits d'interactions, afin de tenter de retracer les chemins suivis par la parole des élèves, qui circule, disparaît, réapparaît, rebondit, s'amplifie, au gré des interventions.

Les phénomènes d'échos sont nombreux : nous appelons « échos » les reprises effectuées par les élèves, qu'il s'agisse d'auto-répétitions, mais surtout d'hétéro-répétitions et d'hétéro-reformulations, immédiates ou différées. On relèvera également des reprises avec ajouts, des apports de compléments par rapport à l'intervention d'un(e) camarade et des réfutations.

Ainsi, dans l'extrait d'interaction reproduit ci-dessous, Katia prolonge le propos d'Emma en le complétant, et Jordan reprend immédiatement ce complément à son compte :

M1 S3
322 Emma *le remercie de **lui avoir donné à manger***
323 Katia ***et à boire***
324 Jordan ***et à boire.***

La reprise peut également avoir lieu de manière différée :

M1 S3
327 Marion ***lui tenir compagnie***
328 M1 *et toi tu penses que c'est l'oie qui s'est servie toute seule*
329 E *non <plusieurs>*
330 M1 *ch: cherchez l'image*
331 E *maitresse on l'a pas notre livre*
332 M1 *et ben on va regarder ensemble <Leila lui tend le livre en pointant l'image> alors*
333 Nicolas ***et lui tenir compagnie.***

Nicolas reprend en 333 l'idée de Marion, avancée en 327.

On retrouve l'ensemble de ces procédés dans l'extrait proposé ci-dessous, mais surtout on voit précisément comment se co-construit un objet d'échange : alors que les élèves sont invités par l'enseignante à analyser la réaction du pêcheur, personnage de l'album *Le pêcheur et l'oie*, lorsque l'oie se sert dans son panier de pique-nique, ils co-construisent l'hypothèse selon laquelle ces deux personnages, en partageant un repas, manifestent leur amitié naissante :

M1 S3
346 M1 *ch: c'est Enzo qui a la parole <en chuchotant> comment réagit quelle réaction il a au moment où elle se sert dans son panier*
347 Katia *il est surpris*
348 E *on dirait qu'il est heureux*
349 M1 *il est oui c'est vrai <montre les images> il est d'abord surpris et puis*
350 E *il est heureux*
351 Marion ***on dirait que ça lui fait plaisir et même***

352 Marius	<i>il lui donne de l'eau</i>
353 E	<i>non du café <plusieurs></i>
354 M1	<i>du café</i>
355 Katia	<i>et ils boivent</i>
356 Marion	<i>et ils boivent ensemble</i>
357 Katia	<i>on a l'impression en ce moment qu'ils sont en train de <brouhaha></i>
358 Marion	<i>de vouloir être amis</i>
359 Katia	<i>oui en tout cas</i>
360 Marius	<i>ils deviennent de très bons amis</i>
361 Katia	<i>en tout cas de partager leur <u>repas</u></i>
362 E	<i>et maitresse</i>
363 E	<i>et peut-être xxxxxxxxx</i>
364 Marius	<i><u>ils font comme ça les amis ils partagent toujours leur repas.</u></i>

En 351, Marion reprend la modalisation introduite en 348 *on dirait qu'il est heureux*, qu'elle réoriente en mettant l'accent sur le plaisir ressenti par le pêcheur lorsque l'oie se sert dans son panier : 351 *on dirait que ça lui fait plaisir*. Marius prolonge et étaye ensuite l'idée soutenue par Marion en indiquant que le pêcheur offre de l'eau à l'oie, ce qui tendrait à confirmer la réaction positive qu'il a vis-à-vis du comportement de l'animal. Il est corrigé dans son propos au tour de parole suivant par plusieurs élèves : le pêcheur offre bien une boisson à l'oie, cependant il ne s'agit pas d'eau mais de café. La co-construction se poursuit à partir du tour de parole 355 : Katia s'inscrit dans le prolongement de Marius, tout intégrant le correctif apporté par ses camarades. *Il lui donne de l'eau* devient ainsi *ils boivent*, immédiatement complété par Marion qui entend insister sur la dimension de partage en indiquant qu'*ils boivent ensemble*. Les tours de parole 357/358 font l'objet d'une **co-énonciation**, partagée entre Katia et Marion, cette dernière introduisant le terme « amis » pour qualifier la relation entre les deux personnages. Katia nuance alors le complément apporté par Marion, en reprenant l'idée de partage avancée par cette dernière en 356 (*ils boivent ensemble*) et en l'étendant de la boisson à l'ensemble du repas (*partager leur repas*). Les interventions de Marius méritent une attention particulière : en effet, il s'inscrit en 360 dans le sillage des propos de Marion en reprenant à son compte l'analyse en terme d'amitié, qu'il finalise (*ils deviennent de très bons amis*) en la qualifiant et en modifiant son intensité (*très bons amis*). En 364, il synthétise dans son intervention l'hypothèse de l'amitié avancée par Marion et l'idée de partage du repas émise par Katia, en les reliant et en montrant ainsi non seulement leur compatibilité mais leur orientation argumentative commune : *ils font comme ça les amis ils partagent toujours leur repas*.

Nous ferons deux remarques par rapport à l'analyse de cet extrait : la première concerne le rôle interactionnel tenu par l'enseignante, qui est réduit au minimum. En effet, sur 19 tours de parole, celle-ci n'intervient qu'à deux reprises. En 346, pour « demander de dire »,

selon l'expression employée par Cicurel pour qualifier les actes de sollicitation, et en 354 pour valider le correctif apporté par les élèves à l'intervention de Marius (*du café*). Il s'agit donc d'une participation interactionnelle très discrète, qui s'écarte du modèle type des échanges de structure ternaire mis en évidence par Sinclair et Coulthard (1975), et qui articule sollicitation du professeur/ réponse de l'apprenant/ réaction du professeur. Il n'est pas anodin que l'importance des procédés de co-construction de l'objet du discours mis en œuvre par les élèves soit ici corrélée avec la parcimonie des interventions de l'enseignante, qui laisse se déployer dans cette séquence les échanges inter-élèves, à travers des interactions horizontales. Notre deuxième remarque invite à élargir la perspective en amont de cette séquence : en effet, l'hypothèse de l'amitié qui unirait le pêcheur et l'oie avait déjà été évoquée par les élèves, lorsqu'ils s'interrogeaient sur la raison qui avait pu pousser l'oie à offrir un poisson au pêcheur :

- 184 M1 *alors toi tu penses qu'elle l'a donné en souvenir*
 185 E *non*
 186 M1 *en souvenir de quoi*
 187 Allan *de:*
 188 Katia ***de l'amitié***
 189 M1 *attends laisse-le finir et lève le doigt après pour donner ton avis <ton aigu, à Katia>*
 190 Allan *en souvenir de l'oie blanc*
 191 M1 *en souvenir - d'elle alors*
 192 Leila *ah mais moi je croyais que c'était son oie moi*
 193 Marius *maitresse*
 194 M1 *alors Marius toi tu voulais dire en souvenir de*
 195 Marius *euh: - de pour l'oie pour*
 196 Antonin *en souvenir de lui*
 197 M1 ***tu as dit en souvenir de leur amitié tout à l'heure c'est ça <interrogatif>***
 198 Marius *oui*
 199 M1 ***bien donc ça veut dire que tu penses que cette oie et ce pêcheur sont amis***
 200 Marius *oui.*

On voit à travers ces exemples comment la parole des élèves, à l'image d'un cours d'eau, prend sa source puis circule, disparaît, ressurgit et se développe au fil des échanges.

Enfin, nous souhaitons terminer ce survol des procédés de co-construction des objets de discours mis en œuvre par les élèves en évoquant *l'explicitation*, qui conduit les élèves à se saisir du point de vue de leur camarade pour le prolonger, le relativiser, le mettre en perspective.

Dans la séquence reproduite ci-après, Leila réagit à la proposition selon laquelle l'oie serait allée chercher un poisson pour le pêcheur « en souvenir de leur rencontre ». Non sans humour, elle souligne très pragmatiquement les conséquences « olfactives » de ce souvenir :

- 370 Leila *ben oui mais ça va pas ça va pas sentir bon*
 371 Louna *ça va sentir le poisson dans la maison mais oui c'est quand même je veux dire c'est quelqu'un qui l'a fait donc même si tu même si tu*
 372 E *oui mais comme*
 373 M1 *laisse la finir*
 374 Louna *même si tu le: tu le jettes parce que ça sent pas très bon tu sais très bien que quelqu'un te l'a fait donc tu sais très bien que ça reste avec toi quoi*
 375 Jordan *dans ton cœur.*

En 371, Louna indique qu'elle comprend la position de sa camarade, qu'elle partage son point de vue quant au constat de l'odeur répandue par le poisson, tout en mettant l'accent sur l'importance du geste effectué par l'oie, qui doit primer (*donc même si tu*) sur les inconvénients, dans une formule généralisatrice (*c'est quelqu'un qui l'a fait*). En 374, elle poursuit son entreprise d'explicitation à partir de la remarque de Leila : l'inconvénient olfactif du cadeau choisi est avéré, mais elle réduit la portée de cette remarque, en mettant ainsi en lumière les traits sémantiques du mot « souvenir ». Celui-ci n'a pas vocation à s'incarner dans des objets, sous forme matérielle : c'est finalement Jordan qui le formule en 375 en complétant les propos de Louna (374 Louna *ça reste avec toi quoi* / 375 Jordan *dans ton cœur*).

Phénomènes d'échos, de reprises avec répétitions ou reformulations, de compléments notamment à travers la co-énonciation, de réfutations ou encore d'explicitations : autant de procédés de co-construction des objets de discours par les élèves dans les interactions didactiques, et qui manifestent *une attention au discours de l'autre centrale en matière d'éducation à la citoyenneté*. Nous souhaitons à présent vérifier dans quelle mesure de tels procédés peuvent se déployer dans des séances dont le format interactionnel plus rigide paraît moins propice au développement d'interactions horizontales et aux tissages interactionnels.

3.1.2. Quels tissages interactionnels dans une séance au format d'échanges très « cadré » ?

Dans la séance analysée, les élèves sont invités dans une première phase à lire successivement et individuellement les notes que leur a inspiré la phrase suivante : « nous sommes tous pareils mais tous différents ». Une fois que tous les élèves volontaires sont passés, l'enseignante demande aux trois élèves qui n'avaient pas souhaité intervenir de le faire, puis entreprend de synthétiser les remarques entendues dans un tableau, en distinguant les arguments relatifs à la première partie de la phrase, « nous sommes tous pareils » de ceux liés à la seconde partie, « tous différents ». La dernière partie de la séance

permet des échanges autour d'une seconde question posée par l'enseignante : *pourquoi est-ce important de se dire qu'on est tous pareils ?*

Les objets de discours sont identifiables et présents en nombre limité dans la séance, qui présente une forte homogénéité thématique. L'interaction est structurée par la récurrence de quelques thèmes, que nous présentons dans l'ordre qu'ils occupent en terme de poids quantitatif dans les échanges. Les *différences liées à la couleur de peau* sont très fréquemment mentionnées par les élèves : on relève 33 occurrences du terme « couleur(s) », surtout concentrées dans la première phase de la séance (plus de la moitié des occurrences), mais également présentes dans la dernière phase. S'ajoutent 8 occurrences du terme « blanc(s) », 5 occurrences du terme « noirs », 2 de « black(s) ». La référence à la couleur de peau, classée parmi les différences, est le plus souvent associée à une deuxième thématique, qui peut se paraphraser par la trilogie suivante : « nous sommes frères et sœurs, nous appartenons à une même famille, nous sommes tous des humains ». Cette combinaison est relevée à de très nombreuses reprises dans l'interaction :

M3 S1

81 E *euh – on s'en fiche de la couleur de la peau on est tous pareils par exemple euh un une femme black qui est mariée avec un homme blanc – ils seront toujours pareils*

85 Adrien *y en a qui n'ont pas la même couleur de peau mais ils sont pareils que nous*

91 Mélissa *pareils parce qu'y en a qui ont pas la même couleur de peau mais il faut pas se moquer parce que c'est xxxxxxxx*

103 E *donc pour moi ça veut dire qu'on est tous les mêmes il n'y a pas de noirs ou blancs nous sommes tous des frères qu'on soit noir ou blanc nous sommes tous pareils*

105 Tess *malgré notre couleur de peau on est tous des êtres humains*

117 Melvin *peu importe la couleur de peau on est on est euh tous frères*

137 Clélia *je pense qu'on est tous des humains peu importe la couleur de peau*

141 E *on est tous pareils chacun xxxxxxxx peu importe la couleur de peau*

142 E *nous sommes tous humains nous sommes vivants mais (on a, on n'a) mais on n'a peut-être pas la même origine mais c'est pas pour autant qu'on fait la guerre à cause d'une couleur de peau et: d'origine on peut toujours être amis on existe toujours ce n'est pas parce que on est différents qu'on ne peut pas être amis on doit tous se respecter même si on n'a pas la même couleur*

154 Théo *aussi ça ça selon la couleur de peau on est on sera toujours frères et sœurs.*

Les différences liées à la couleur de peau sont donc subsumées par l'appartenance au genre humain : les prises de parole citées ci-dessus mettent en avant la même

« hiérarchie », qui tend à faire primer le lien et la ressemblance sur les différences, et on retrouve d'ailleurs des similitudes dans leur construction argumentative (*mais, malgré, peu importe (trois fois), on s'en fiche*). Le tour de parole 103 est de ce point de vue significatif : un(e) élève affirme ainsi *qu'on est tous les mêmes, nous sommes tous des frères, nous sommes tous pareils* ; dans le même temps, il/elle indique à quel point la différence de couleur de peau importe peu (*qu'on soit noir ou blanc*), allant même jusqu'à nier cette catégorisation (*il n'y a pas de noirs ou blancs*). Notons que les élèves eux-mêmes sont sensibles à la récurrence des thèmes précités :

173 Méli^{ssa} *mais aussi ils ont beaucoup parlé des humains frères et sœurs.*

Certaines prises de parole vont plus loin : en 91, Méli^{ssa} indique en effet qu'elle a conscience des enjeux d'une telle réflexion et de ses implications en terme de comportements et d'attitudes, qu'elle formule sous forme injonctive (*il faut pas se moquer*), tout en avançant semble-t-il une justification, hélas inaudible (*parce que c'est xxxxxx*). C'est également le cas de l'élève qui prend la parole en 142, pour souligner que les différences ne doivent pas donner lieu à des conflits, mais peuvent au contraire déboucher sur des liens d'amitié (*ce n'est pas parce que on est différents qu'on ne peut pas être amis*), à condition que chacun soit animé par le respect de l'autre. Ces interventions jouent un rôle d'explicitation vis-à-vis des propos tenus par leurs camarades : au lieu de s'arrêter à des formules bienveillantes mais qui peuvent rester superficielles, conduisant parfois les élèves à juxtaposer plusieurs des éléments avancés, sans construction argumentative,

131 Thé^o *nous sommes tous différents nous sommes frères et sœurs,*

voire en démontrant une certaine fragilité dans l'appropriation individuelle de la thèse affichée,

129 Fion^a *je pense que cette phrase veut dire qu'on est tous pareils on est tous d'une même famille que peu importe la la région où on est né la couleur de peau – la couleur de peau et on est tous pareils on n'est pas tous pareils pardon,*

ces élèves dégagent les valeurs impliquées par une telle réflexion (rejet de la moquerie, promotion du respect) et les attitudes à privilégier, en lien avec la thèse défendue.

De nombreux échos entre les interventions des élèves émaillent donc l'interaction, mais rares sont les élèves qui prennent de la hauteur et donnent de l'épaisseur au débat en se saisissant des propos avancés par leurs camarades comme d'un socle à partir duquel proposer une mise en perspective, voire une réflexion morale, démontrant ainsi leur compréhension des enjeux de leurs échanges.

D'autres objets de discours apparaissent de manière secondaire : il s'agit du territoire, en lien avec la nationalité, et de la langue.

La dimension géographique est évoquée par quelques élèves, à travers la référence à *la région où on est né, au pays d'où l'on vient, à l'origine* :

- 105 Tess *malgré notre couleur de peau on est tous des êtres humains et et tout différents c'est qu'on n'a pas les mêmes goûts tout est dans la nature quelque soit la région ou le pays on est tous pareils*
- 129 Fiona *je pense que cette phrase veut dire qu'on est tous pareils on est tous d'une même famille et que **peu importe la la région où on est né** la couleur de peau – la couleur de peau*
- 142 E *nous sommes tous humains nous sommes vivants mais (on a, on n'a) mais **on n'a peut-être pas la même origine** mais c'est pas pour autant qu'on fait la guerre à.*

Alors que l'orientation argumentative consiste une nouvelle fois à soutenir que l'appartenance au genre humain prime sur les différences, ici liées aux pays d'origine,

- 154 Théo *aussi ça ça selon la couleur de peau selon les langues selon les accents euh voilà selon de de quel pays on vient on est on sera toujours frères et sœurs euh on sera toujours amis,*

certaines interventions invitent à nuancer cette conception planétaire de la citoyenneté, en mettant en avant les différences de nationalité, associées aux pays, pour conclure que si nous sommes frères et sœurs, c'est avant tout « dans la France » :

- 198 E *selon la nationalité des gens*
- 199 M3 *d'accord la nationalité*
- 200 E *le pays*
- 277 E *non mais **dans la France nous sommes tous pareils** nous sommes frères et sœur.*

Sur le plan de l'analyse de contenu, cette séance fournit des renseignements précieux sur les *représentations que les élèves se font de ce qui fonde les différences et les ressemblances entre individus*, mais aussi sur *les valeurs* qu'ils identifient comme étant liées à ce débat : autant d'éléments qui concernent les chapitres suivants de notre analyse, en touchant aux questions d'éthique et à la problématique de l'ouverture à la pluralité, mais que nous avons jugé utile d'introduire brièvement dans le présent chapitre, tant ces différentes dimensions, toutes centrales en matière d'éducation à la citoyenneté dans/par les interactions, sont imbriquées.

En ce qui concerne plus précisément l'identification de procédés de co-construction des objets de discours, comme nous l'avions suggéré en introduction de cette analyse, il est délicat de parler d'élaboration collective dans la mesure où le dispositif choisi favorise les prises de parole successives et isolées à partir de la verbalisation de réponses écrites.

Pourtant, même dans ce contexte peu favorable, il est possible de repérer des **phénomènes de circulation thématique** : il en est ainsi du thème de la langue, qui est repris par des élèves qui ont déjà lu leurs réponses et qui souhaitent donc intégrer ce nouveau paramètre. Alors que Fiona a lu sa réponse en 129 et Theo en 131, ils interviennent respectivement en 204 et en 154 pour reprendre l'élément avancé par Clélia en 137 :

- 137 Clélia *je pense qu'on est tous des humains peu importe la couleur de peau mais on parle pas tous la même langue*
- 154 Théo *aussi ça ça selon la couleur de peau selon les langues selon les accents euh voilà selon de de quel pays on vient on est on sera toujours frères et sœurs euh on sera toujours amis*
- 204 Fiona *la langue est différente.*

Theo étoffe d'ailleurs la référence à la langue, en la reliant à la question des « accents ». On note que les élèves opèrent une nouvelle fois des combinaisons entre les thèmes évoqués (*couleur de peau/ langues/accents/pays d'origine*), et qu'ils choisissent tous les trois de considérer les langues sur le plan de leur pluralité (*on parle pas tous la même langue ; la langue est différente*).

Un dernier exemple vient éclairer **les procédés de co-construction** : tandis que la réponse de Ryad n'est pas comprise par la maîtresse, qui sollicite les autres élèves pour (*l'*)aider à comprendre, Benjamin **paraphrase** en 490 avec bonheur l'idée d'*identité* que Ryad avait évoquée en 485.

- 485 Ryad *ben regarder son identité qu'on est noir et tout qu'on s'en fiche on se regarde qu'on est normal*
- 486 M3 *euh qui est-ce qui peut – m'aider à comprendre ce que dit Ryad*
- 487 Benjamin *attends Ryad tu peux répéter s'il te plait*
- 488 M3 *qu'est-ce qu'il veut dire là on a besoin de se voir c'est ça on a besoin de se voir*
- 489 Ryad *on a besoin de se regarder pour se dire <brouhaha>*
- 490 Benjamin ***pour savoir qui on est***
- 491 Ryad *on se regarde on est normal on voit qu'on est normal.*

En 499, le même élève aboutit à une reformulation plus construite de l'intervention de Ryad, en reliant deux de ses idées, « identité » (*on se regarde, on se voit*) et « normalité » (*on se dit qu'on est normal*) pour conclure en 501 : *on peut pas être tous pareils* :

- 499 Benjamin *oui on se regarde on se voit on se dit qu'on est normal qu'on est qu'on fait partie de cette famille et xx qu'on n'est pas comme les autres qu'on peut pas être tous comme les autres par exemple on est normal qu'on est tels qu'on est.*

Même dans les séances les plus « cadrées » sur le plan des échanges, on trouve donc la trace de procédés d'élaboration collective des objets de discours entre les élèves : ici, à

propos de la phrase « nous sommes tous pareils mais tous différents », les élèves avancent un nombre limité de thèmes : ils évoquent des différences liées à la couleur de peau, à la langue ou encore au pays d'origine, tout en les subsumant sous une appartenance commune à l'humanité, qui fait de tous les individus des frères et soeurs. Ces objets de discours circulent d'un(e) élève à l'autre, les différences entre leurs prises de parole étant liées aux combinaisons qu'ils/elles opèrent entre ces différents thèmes.

Nous souhaitons à présent accorder une attention toute particulière à l'analyse d'échanges menés en groupes restreints, lorsque les élèves interagissent en-dehors de la présence immédiate de l'enseignant(e), afin de chercher à comprendre comment s'organisent les échanges lorsque les élèves les gèrent de façon autonome, en particulier en ce qui concerne les procédés de co-construction interactionnelle.

3.2. Co-construction des objets de discours lorsque les interactions ont lieu en groupe restreint, en-dehors de la présence immédiate de l'enseignant(e)

Les analyses suivantes sont conduites à partir de séances au cours desquelles l'enseignant(e) a organisé par une phase d'échanges par petit groupe d'élèves : il s'agit d'une séance de littérature, notée M1 S2, et d'une séance d'oral, M4 S2. Lors du recueil des données, nous avons choisi pour ces séances de rejoindre l'un des groupes de la classe, qui présentait dans les deux cas de figure comme caractéristique le fait de fonctionner de manière autonome, en-dehors de la présence immédiate de l'enseignant(e), et de filmer les interactions qui s'y sont déroulées.

3.2.1. Analyse des circulations thématiques dans les interactions

Les échanges analysés en M1 S2 sont menés entre quatre élèves à propos d'un passage d'album : les autres groupes échangent à propos d'autres parties du livre, la phase suivante de la séance visant à permettre au porte-parole de chaque groupe de faire partager à la classe le contenu des échanges menés dans son groupe. Nous avons identifié dans les interactions verbales du groupe plusieurs objets de discours : ces objets sont caractérisés, au-delà de leur récurrence dans les échanges, par les trajets qu'ils empruntent pour circuler d'un(e) élève à l'autre et les modifications qu'ils subissent au cours de leurs pérégrinations, traces de la co-construction dont ils font l'objet.

En prenant connaissance des illustrations du passage de l'album à propos duquel ils doivent échanger leurs impressions de lecture, les élèves émettent un nombre important de remarques. Toutes ne font pas l'objet de reprises et de tissages interactionnels. Alors que certaines tombent dans l'oubli, d'autres sont émises une première fois, semblent oubliées,

puis ressurgissent plus tard dans les interactions, dans la bouche de l'élève qui les avait formulées la première fois ou dans celle d'un(e) autre, pour être étayées, nuancées, complétées, mises en relation. Le mieux est d'appuyer notre propos sur le commentaire de quelques extraits d'interactions verbales, qui témoignent de ces procédés de co-construction.

Le thème du « livre dans le livre » apparaît dès le tour de parole 188 :

- M1 S2
 187 Marion *oh regardez y a des petits*
 188 Marius *oh **comme un livre comme un livre***
 189 Marion *oui **on dirait un livre***
 190 Marius ***C'EST un livre vu qu'elle raconte son histoire.***

Marion valide la proposition de Marius, en utilisant une modalisation conditionnelle (*on dirait un livre*) là où son camarade avait employé la comparaison (*comme un livre*). Ce dernier éprouve de son côté le besoin de réorienter son propos, en optant pour une modalité assertive, accentuée sur le plan paraverbal (*C'EST un livre*), et justifiée (*vu qu'elle raconte son histoire*).

- 191 Jordan *ah oui regardez c'est la clé c'est fermé là*
 192 Marius ***elle raconte son histoire***
 193 Marion *ah **en fait c'est son histoire** ça vient d'un livre là c'est le début du livre et là*
 194 Jordan ***voilà.***

Tandis que Marius répète sa proposition en 192, Marion la reprend à son compte (*en fait c'est son histoire*) en la complétant par l'identification du début et de la fin du livre sur les illustrations : elle est suivie par Jordan, qui valide son intervention (*voilà*). Elle s'applique ensuite à préciser ce qui l'a induite en erreur (*j'ai cru que c'était une porte*), en soulignant le chemin parcouru (*au début / mais maintenant*). On note qu'à la première interprétation, à présent abandonnée, est associé le « je », tandis que Marion choisit le « on » à valeur de « nous » pour soutenir l'interprétation à laquelle elle adhère (*on voit les pages*) : peut-être peut-on y voir justement la trace d'une co-élaboration, dans la mesure où c'est Marius qui a le premier émis l'hypothèse du livre ? Ce « on » intégrerait ainsi l'épaisseur interactionnelle des remarques du groupe, qui ont un impact sur l'évolution des interprétations individuelles. Marius a noté cette évolution, et il entend revendiquer en 196 la paternité de cette idée (*je t'avais dit*) :

- 195 Marion *là c'est la fin du livre **moi au début j'ai cru que c'était une porte mais maintenant on voit les pages***
 196 Marius *ouais avec ça **je t'avais dit***
 197 Marion *oui **moi j'ai vu ça** et puis c- **toi t'as pensé au livre***
 198 Katia *mais là regarde on dirait xx*

199 Marion *en plus on peut imaginer plein de choses là elle ouvre puis elle raconte son histoire et elle raconte son histoire et là c'est fini l'histoire.*

En 197, Marion valide cette paternité (*oui*) tout en mettant l'accent sur la coopération, la co-construction dans les échanges (*moi j'ai vu / et puis toi t'as pensé*).

Un autre thème mérite quelques développements : dès le tour de parole 121, Marius identifie des mouches sur les illustrations. Marion, qui ne partage pas son point de vue, propose une interprétation alternative (*c'est des traits marrants*). Elle se montre agacée, et revendique dans ses propos une familiarité avec les procédés d'illustration, qui se traduit notamment par la modalisation visant à souligner l'intention poursuivie (*c'est des traits marrants / c'est fait exprès*).

121 Marius *c'est des mouches*

122 Marion *c'est des traits marrants c'est de la peinture c'est fait exprès <sur le ton de l'énervement>.*

Le tour de parole 296 est de ce point de vue intéressant : en effet, Marion se situe d'abord dans le prolongement de ses remarques initiales (*c'est marrant / on voit que c'est dessiné avec de la peinture*), puis rejoint au conditionnel la position défendue par Marius (*on dirait des mouches*). Une nouvelle fois, ce dernier souligne l'antériorité de sa remarque (*c'est ce que j'ai dit tout à l'heure*), ce que Marion ne nie pas : elle justifie simplement l'origine de sa première interprétation (*oui mais moi tout à l'heure je voyais pas bien*). Alors que Katia adhère à son tour à l'identification des mouches, sur un mode assertif (*c'est des mouches*), Marius se place à nouveau en éclaircur (*ben ouais c'est des mouches*) et tente de compléter, d'étayer son propos (*avec des ailes*), qui est à son tour repris et enrichi par Jordan en 302 (*les ailes les ailes elles bougent*) :

296 Marion ***c'est marrant on a l'impression là que c'est des justes des tâches comme ça <montre sur le livre> moi ça me plaît on voit que c'est dessiné avec de la peinture oh on dirait des mouches regardez***

297 Marius *oui ben c'est ce que j'ai c'est ce que j'ai dit tout à l'heure*

298 Marion ***oui mais moi tout à l'heure je voyais pas bien***

299 Katia ***c'est des mouches***

300 Marius ***ben ouais c'est des mouches avec des ailes***

301 Marion *et là on voit ses pieds*

302 Jordan ***ah les ailes les ailes elles bougent.***

Dans ce type d'interactions verbales, menées en groupe restreint à propos de l'analyse d'illustrations d'un album, on pourrait faire l'hypothèse d'une dispersion des échanges due à l'absence d'étayage et en particulier de guidage de la part de l'enseignante, ce qui nuirait à la co-construction des objets de discours, chaque élève cherchant avant tout à « placer » ses remarques. Si les phénomènes de pouvoir ne sont pas absents de ce type d'interactions,

comme nous le verrons au chapitre 3, ce qui conduit à distinguer des rôles interactionnels de *leaders*, de *suiveurs* et d'*outsiders*, les procédés de co-élaboration existent, et se manifestent dans la circulation des thèmes entre les élèves, qui se saisissent des propos avancés par leurs camarades pour s'en démarquer/ les reprendre (immédiatement ou à distance)/les nuancer/les compléter. Les élèves verbalisent le trajet de leurs interprétations, soulignant ainsi le rôle joué par les échanges dans la construction de leur point de vue. C'est à l'analyse des dynamiques de co-élaboration des objets de discours, situées à la croisée de la dimension collective de cette construction et des relations de pouvoir dans les échanges qui s'y jouent, que nous consacrons les développements qui suivent.

3.2.2. Les dynamiques d'élaboration collective des objets de discours

Deux séances de notre corpus se prêtent à une analyse des échanges menés dans un petit groupe d'élèves, hors de la proximité immédiate de l'enseignant(e). Nous avons repéré dans ces deux séances des procédés qui participent selon nous de dynamiques d'élaboration collective des objets de discours.

3.2.2.1. M1 S2 : mouvements d'impulsion, de validation et de clôture

En M1 S2, on remarque plusieurs types de mouvements :

- un ***mouvement d'impulsion***, qui vise de la part de l'élève qui le mobilise à attirer l'attention des autres élèves sur la proposition qui va être faite. Il est le plus souvent formulé à travers l'injonctif « regarde/regardez », et peut en fonction des remarques susciter des échanges plus ou moins nourris :

89 Marion	<i>mais t'es bête regarde les rideaux on a l'impression que c'est des plumes qui partent</i>
90 Jordan	<i>et là on a l'impression que c'est du miel</i>
91 Marion	<i>ouais un genre de miel qui.</i>

Jordan ne reprend pas la proposition de Marion (*on a l'impression que c'est des plumes qui partent*). Pour autant, l'impulsion de cette dernière trouve un écho, mais sur le plan syntaxique : au moment d'avancer sa remarque, Jordan réutilise en effet la structure *on a l'impression que*.

L'extrait ci-dessous illustre comment la co-construction s'opère, à la suite de ce mouvement d'impulsion :

137 Jordan	<i>oh vous avez pas remarqué autre chose attendez là la tige elle est pas très longue là elle est tout petit peu plus longue et <u>là elle est</u> <en tournant les pages></i>
138 Marion	<i><u>là on la voit en entière</u></i>
139 Katia	<i>et là regarde la fleur.</i>

En 137, Jordan attire l'attention de ses camarades sur le fait que la tige qui est représentée sur les illustrations grandit au fil des pages : c'est Marion qui complète d'ailleurs son propos (*là on la voit en entière*), et le nouveau mouvement d'impulsion initié par Katia (*et là regarde*) se situe sur un plan sémantiquement proche (*la fleur*), ce qui tend à confirmer l'écoute active pratiquée par les élèves les uns envers les autres.

On remarque que ce mouvement d'impulsion est souvent suivi, sur le plan interactionnel, d'un mouvement de validation par les autres élèves du groupe, qui constitue le deuxième type de mouvement identifié :

95 Jordan *ch: - regardez c'est la même image que là*
96 Marion *ah ouais*
97 Katia *mais sauf mais sauf que là ça touche et là.*

- un **mouvement de validation**, totale ou partielle, qui indique dans quelle mesure les élèves adhèrent à la proposition avancée.

La validation totale, très fréquente puisqu'on relève une soixantaine d'occurrences de « oui/ouais » dans les échanges menés par le groupe (tours de parole 69 à 366), s'opère très souvent au moyen d'un marqueur positif (*oui, ouais*) et affirmatif (*c'est vrai, t'as raison*), tandis que la validation partielle permet à l'élève d'introduire une nuance et donc de prendre de la distance par rapport à ce qui a été évoqué:

108 Jordan *on l'a déjà vue celle-là*
109 Marion *ah ouais c'est vrai **pas là par contre***
131 Marion *attends là y a une chaussure y a la suite de la chaussure qui change*
132 Katia *mais là elle est pas en,*

- et enfin un **mouvement de clôture** : parallèlement au mouvement d'impulsion, qui invite à poursuivre les échanges, le mouvement de clôture vise à les interrompre au motif que « tout a été dit ». On peut noter que Jordan initie ce mouvement de clôture en 230 :

230 Jordan *voilà moi je crois qu'on a.*

Il n'est alors pas suivi par les autres élèves :

231 Marius *on n'a peut-être pas tout vu*
245 Marion *tu vois qu'on n'a pas fini de tout dire.*

Après de multiples tentatives infructueuses,

316 Jordan *bon ben je crois qu'on a tout dit y a plus rien à dire*
327 Jordan *bon ben là **on a tout dit***
332 Jordan *bon allez **on arrête,***

Marion finit par se rallier, mais seulement en 348.

- 348 Marion *mais je crois qu'on a tout dit*
 349 Jordan *ouais ouais on a dit beaucoup de choses*
- 365 Jordan *bon ben moi je trouve qu'y a plus rien à dire hein*
 366 Marion *là je crois qu'on a fini.*

C'est alors à une coopération dans la clôture des échanges que l'on assiste, celle-ci se déroulant en deux temps : Marion fait écho en 349 à la proposition de Jordan (*ouais ouais on a tout dit*), mais les échanges se poursuivent jusqu'à ce qu'en 365/366 le binôme reprenne la main, avec le même schéma interactionnel : Jordan invite les autres membres du groupe à interrompre les échanges (*je trouve qu'y a plus rien à dire hein*), il est suivi par Marion qui formule cette volonté partagée de clôture de manière plus directe, et cette fois définitive : *là je crois qu'on a fini.*

Ces trois types de mouvements mettent en relation les élèves et leurs propos, et alimentent les dynamiques de co-élaboration des objets de discours. Dans un contexte d'échanges en groupe restreint, les interlocuteurs(trices) ne sont pas sélectionné(e)s par l'enseignante, ce qui donne lieu à l'exercice de relations de pouvoir dans les interactions, sur lesquelles nous reviendrons, avec la nécessité pour chacun(e) des élèves d'« enrôler » ses partenaires en attirant leur attention sur la remarque avancée. En l'absence de procédés d'étayage de la part de l'enseignante, qui pourraient notamment viser à orienter les échanges, on pourrait craindre une très grande dispersion des propos : ce phénomène nous paraît largement compensé par la qualité d'écoute manifestée par les élèves. Il s'agit d'une *écoute active*, qui laisse des traces interactionnelles à travers les procédés de validation, du reste relativement souples puisqu'ils autorisent la prise de distance et l'affirmation de nuances, le positionnement par rapport aux propos des partenaires interactionnels, qui participe du développement de l'esprit critique, ou encore les circulations thématiques, qui donnent lieu à des reprises à l'identique, des reprises avec changement d'orientation sur le plan de la modalisation (du conditionnel à l'indicatif présent), des reprises avec compléments, etc. Ces dynamiques de co-construction ne doivent pas occulter pour autant la lutte qui s'opère autour de la paternité des idées échangées.

On relève ainsi dans la séance M1 S2:

- 104 Marion *c'est ce que je viens de te dire*
 331 Marion *je l'ai dit je te ferais dire*
 335 Marius *ben oui je te l'ai dit*
- 342 Marius *et là c'est moi qui vous ai montré ici*

343 Marion *non les bonbons c'est moi qui te l'ai dit je te ferais dire*
344 Katia *c'est moi.*

L'élaboration collective est donc traversée par les *revendications individuelles*. Ce dernier phénomène n'apparaît pas dans les échanges menés dans le groupe d'élèves en M4 S2, mais nous retrouvons par contre certains des mouvements mis en évidence dans les développements qui précèdent, accompagnés de *mouvements de recherche collective* et de *co-construction*.

3.2.2.2. M4 S2 : mouvements de recherche collective et de co-construction

En M4 S2, nous avons filmé puis transcrit les échanges menés dans un groupe de cinq élèves, qui devaient élaborer en commun, uniquement à l'oral, la suite d'un extrait de film de science-fiction visionné en classe. Les remarques faites pour les analyses précédentes, relatives à l'absence de l'enseignant(e) (pas de sélection des locuteurs autorisés à prendre la parole, pas de procédés d'étayage) s'appliquent donc également à cette situation d'échanges. On note cependant quelques inflexions vis-à-vis des mouvements repérés : les élèves travaillant sans support, il est naturel que les mouvements d'impulsion ne soient plus centrés sur les invitations à regarder, très fréquentes dans le groupe précédent qui devait observer et commenter un passage d'album. De plus, la tâche étant intrinsèquement de nature collaborative, puisque les élèves sont amenés à la suite de cette phase d'échanges à présenter la suite qu'ils ont imaginée à leurs camarades, en prenant soin de faire intervenir tous les élèves du groupe, les mouvements d'impulsion présentent la particularité de viser à obtenir l'adhésion des partenaires de l'échange : cette adhésion est en effet capitale car elle conditionne la sélection de la proposition avancée, et oriente ainsi le devenir des interactions.

En 64 et en 76, Malaury propose (*on pourrait dire que, on va dire que*), tout en recherchant l'accord des autres membres du groupe, ce qui se manifeste à travers le choix du conditionnel et la sollicitation directe de l'approbation (*d'accord <interrogatif>*). Le choix énonciatif est également révélateur de l'inscription dans une tâche collaborative, le « je » s'effaçant au profit du « on » à valeur collective.

64 Malaury *et après on pourrait dire que à un moment il arrive à s'accrocher sur la vitre il essaie de la classer la vitre*

76 Malaury *on va dire que c'est au sous-sol d'accord <interrogatif>.*

Les propositions sont donc soumises au jugement des autres élèves du groupe, qui peuvent manifester leur désaccord.

- 64 Malaury *et après on pourrait dire que à un moment il arrive à s'accrocher sur la vitre il essaie de la casser la vitre*
65 Alicia ***mais** il arrive pas il est minuscule <rires>*
66 Malaury ***mais si** à un moment il va arriver*
67 Lilou *si il a de la force quand même*
68 Malaury ***oui** il va y arriver*
69 Sarah *parce que pour casser une porte euh.*

On constate que la proposition de Malaury est mise en doute de manière étayée par Alicia en 65 : dans la mesure où la suite à inventer concerne les (més)aventures que vit le personnage principal, Scott, qui a rétréci au point de vivre dans une maison de poupées, Alicia soulève une objection teintée de réalisme (*mais il arrive pas [à casser la vitre] il est minuscule*). Même si Sarah remplace l'allusion à la vitre par le fait de parvenir à casser une porte, elle se place à travers sa remarque dans le sillage dubitatif d'Alicia. Seule Lilou adhère à la proposition de Malaury en 67, arguant de la « force » du personnage. Les deux élèves ont semble-t-il convaincu leurs camarades, puisque c'est Alicia elle-même qui souligne en 81 : *il a cassé la vitre.*

- 80 Malaury *la machine à laver elle est tombée*
81 Alicia *il a cassé la vitre.*

Les remarques d'Alicia et Sarah ne sont cependant pas ignorées : lorsque Malaury évoque à nouveau l'épisode de la machine à laver, elle intègre les doutes qui avaient été avancés en mettant l'accent sur l'intensité des coups portés par le personnage sur la vitre, afin de crédibiliser sa proposition.

- 262 Malaury *alors sur ce il voulut sortir de la machine à laver **et il tapa il tapa de toutes ses forces sur la vitre***
263 Sarah *alors il tapa de toutes ses forces*
264 Malaury ***et la vitre se brisa***
265 Sarah ***alors il tapa***
266 Lilou ***alors la vitre se brisa.***

Quant aux mouvements de validation, ils interviennent souvent à travers la reprise. C'est le cas dans l'extrait qui précède, avec une validation qui s'opère en deux temps, d'abord par Sarah (*alors il tapa*) puis par Lilou (*la vitre se brisa*).

Nous proposons ci-après plusieurs extraits d'interactions, qui illustrent ce mouvement de **validation** et d'**appréciation positive**. On trouve la trace de procédés d'hétéro-répétition,

- 91 Malaury *les plaques d'égout*
92 Sarah *ah oui les plaques d'égout,*

de validation positive immédiate,

- 180 Malaury *et oui après il va il va devoir sortir de l'égout*
181 Sarah *ah ouais*
182 Lilou *et ouais,*

d'hétéro-reformulation,

- 157 Malaury *comme ça c'est plus compliqué parce qu'il doit ressortir*
158 Lilou *là c'est un peu plus dur oui –fin un peu plus,*

ou encore de modalisation positive,

- 254 Lilou *à chaque fois arrivé en haut il tombait sur la pile*
255 Malaury *et à chaque fois ah oui c'est bien ça à chaque fois quand il arrivait en haut il retombait sur les habits*
256 Lilou *ah c'est bien.*

Une nouvelle fois, ces procédés de validation s'inscrivent plus largement dans des **mouvements de co-construction des objets de discours** :

- 162 Malaury *et à un moment il s'agrippe et y a quand même de l'eau qui lui colle et puis il passe*
163 Lilou *ah ouais il s'agrippe*
- 165 Lilou *et attends et vu qu'y a du –fin ça fait du courant évidemment vu qu'y a du courant après il fiou:*
166 Malaury *oui et*
167 Alicia *non en fait il s'accroche et au-dessus de lui y a une plaque d'égout et puis alors il va*
168 Sarah *chut parle doucement*
169 Malaury *il arrive en plein milieu de la ville*
170 Lilou *ah oui*
- 172 Lilou *y a une voiture qui passe*
173 Alicia *il remonte la plaque d'égout et puis y a une voiture qui passe <rires>*
174 Sarah *ah ouais <rires>.*

Entre 169 et 174, la co-construction est partagée entre Malaury (*il arrive en plein milieu de la ville*), Lilou (*y a une voiture qui passe*), et Alicia, qui intègre en 173 la proposition de Lilou (*y a une voiture qui passe*) tout en revenant sur son idée à propos des plaques d'égout, déjà avancée en 167.

Les extraits reproduits ci-dessous illustrent également ce mouvement de co-construction dans les échanges :

- 206 Malaury *euh donc elle va dans le sous-sol*
207 Alicia *elle alla dans*
208 Lilou *non c'est la cave c'est la cave*
209 Alicia *la cave*
210 Malaury *elle alla elle alla dans la cave.*

De *elle va dans le sous-sol* en 206 à *elle alla dans la cave* en 210, Malaury fait évoluer son propos à partir des interventions de deux de ses camarades : elle opte pour le temps verbal choisi par Alicia en 207, approprié au récit (passé simple au lieu du présent de l'indicatif) et retient la proposition de Lilou en 208 sur le lieu (*dans la cave*).

La co-construction se manifeste lorsqu'un(e) élève tient compte des réactions de ses camarades pour ***réajuster sa proposition*** :

- 307 Malaury *et donc tu continues avec le mian- le manger dedans on dit qu'il reste une semaine dedans*
308 Alicia *ouh punaise <rires>*
309 Lilou *trois jours trois jours*
310 Malaury *trois jours oui après y a les poubelliers qui arrivent.*

La réaction d'Alicia en 308 (*ouh punaise*) incite Malaury à rectifier sa proposition, passant d'*une semaine* en 307 à *trois jours* en 310.

Enfin, nous avons identifié dans les échanges menés dans ce groupe d'élèves des mouvements de ***recherche collective***.

En 228, Malaury sollicite ses camarades :

- 228 Malaury *à la TE-TE et devenait vert de de comment on pourrait dire parce qu'il avait envie de vomir tellement que ça tourne trop.*

Les élèves recherchent alors collectivement et proposent des formulations, qui sont invalidées ou validées :

- 229 Lilou *vert de:*
231 Sarah *de dégueuli*
232 Lilou *non <rires> de dégoût de dégoût*
233 Malaury *voilà vert de dégoût*
234 Alicia *non*
235 Lilou *non mais non.*

La recherche se poursuit, après une relance de Malaury en 236 :

- 236 Malaury *comment on pourrait dire <interrogatif, à C> vert de:*
240 Alicia *de malade <rires> non*
241 Malaury *vert de vomis non*
242 E *<rires>*
243 Alicia *bon il était pas vert*
244 Malaury *bon vert il était vert voilà.*

Elle aboutit en 245 et 247 grâce aux reformulations de Lilou, avec validation croisée en 246, 248 et 249 :

- 245 Lilou *il commençait à avoir envie de vomir*
246 Malaury *voilà*

247 Lilou *le tournis le tournis*
248 Malaury **oui** il avait le tournis
249 Alicia **ben oui** vu qu'il tournait.

Que les échanges aient lieu en groupe classe, sous la responsabilité d'un(e) enseignant(e), ou en groupe restreint, en-dehors de la présence physique de l'enseignant(e), on relève des *procédés de co-construction des objets de discours qui témoignent de tissages interactionnels complexes*. Nous avons ainsi relevé toute une palette de procédés interactionnels, qui participent de l'acquisition de compétences nécessaires au « vivre ensemble », en mêlant *écoute et respect des propos de l'autre* (qui peuvent faire l'objet d'une intégration et d'une réappropriation individuelle), *recherche d'adhésion basée sur l'argumentation*, ou encore *introduction de nuances qui manifestent la mobilisation de l'esprit critique*.

Parmi les procédés interactionnels identifiés, nous pouvons citer :

- les hétéro-répétitions, hétéro-reformulations et paraphrases, immédiates ou différées,
- les reprises avec complémentations, ou avec changement d'orientation sur le plan de la modalisation,
- les procédés de co-énonciation,
- les procédés d'explicitation,
- les validations (totales/partielles), notamment accompagnées d'éléments d'appréciation positive,
- les réfutations, en particulier lorsqu'elles sont justifiées,
- les recherches collectives,
- les réajustements intégrant les propositions faites par les partenaires de l'échange.

Plus largement, la construction d'une communauté d'apprentissage dans les échanges langagiers, que nous avons identifiée comme premier ancrage de la citoyenneté, s'opère et se repère dans les séances analysées à travers trois vecteurs privilégiés, qui ont fait l'objet des développements qui précèdent : l'élaboration dynamique d'objets de discours au fil des interactions menées en classe, mais aussi la prise en charge de la consigne et la construction d'un cadre spatio-temporel de référence. Les analyses menées nous ont aussi permis de donner de l'épaisseur et de la chair à la définition de la citoyenneté. Nous retiendrons de ce premier axe **l'inscription individuelle dans un collectif**, fédéré sur le plan des apprentissages *par une recherche commune* mais aussi plus largement *par des*

repères spatiaux et une histoire interactionnelle partagés, cette dernière associant les références à un passé commun et les projections dans un avenir à construire ensemble, reposant sur *une attention réciproque*, et mettant en œuvre des *mouvements de co-construction*, la parole de chacun étant vouée à être *traversée par celle des autres*.

Nous souhaitons à présent nous intéresser au deuxième axe de construction de la citoyenneté dans les interactions verbales en contexte didactique, que nous avons nommé « éthique interactionnelle », et qui doit être entendu au sens large. Nous y aborderons en effet la question de la régulation communicationnelle, mais aussi les phénomènes de tensions et de violence verbales, sans oublier les valeurs structurantes des éthiques interactionnelles analysées.

Chapitre 2 - Construction et mise en œuvre d'une éthique interactionnelle

Nous souhaitons poursuivre notre exploration des caractéristiques de la classe comme « espace de discussion » propice à la construction de compétences citoyennes par l'étude des traces de mise en œuvre d'une « éthique interactionnelle » dans les échanges. En effet, l'analyse que nous avons menée sur notre corpus nous permet d'*entrevoir les fondements d'une éthique interactionnelle, qui apporte un éclairage à la question centrale de l'apprentissage de la citoyenneté, « comment vivre ensemble ? », à partir de l'angle interactionnel.*

Nous examinerons successivement en quoi les éthiques interactionnelles analysées dans notre corpus participent des deux directions évoquées par Ricoeur, la première « appliquée » à la gestion des interactions, en tant qu'éthiques *régionales*, et la seconde, de type « méta », lorsque les interactions et les règles qui régissent les échanges sont elles-mêmes érigées en objets d'échange. Nous chercherons à dégager les valeurs communes qui émergent de ces éthiques. Mais précisons que la construction et la mise en œuvre d'une éthique interactionnelle ne sont pas synonymes d'absence de manifestations de tensions et de conflits dans les échanges, comme nous aurons l'occasion de le montrer dans la deuxième partie de ce chapitre.

1. Une parole régulée

Il n'est pas original de souligner que les échanges qui ont lieu en contexte scolaire sont soumis à un ensemble de règles. Notre démarche consiste à analyser les mécanismes de construction et de mise en œuvre de ces règles afin de déterminer, le cas échéant, l'existence de liens entre les différentes configurations identifiées et le développement d'attitudes citoyennes.

1.1. La construction d'un cadre en amont des échanges

Notre attention s'est portée sur les points suivants :

- les règles communicationnelles sont-elles verbalisées explicitement en amont des échanges ? La verbalisation explicite des règles en amont des échanges nous paraît en effet importante dans la mesure où elle pose un cadre auquel l'enseignant(e) ou les élèves eux-mêmes pourraient se référer pour opérer la régulation des échanges au cours de la séance ;

- sont-elles formulées de façon unilatérale par l'enseignant(e) ou conjointement avec les élèves ? Peut-on parler de co-construction des règles ? Nous pensons que le développement d'attitudes citoyennes passe par une implication des élèves dans les processus de verbalisation voire de construction des règles auxquelles ils sont soumis ;

- sur quoi ces règles mettent-elles l'accent ? Il s'agit ici de déterminer les traits saillants des règles posées en amont des échanges, car elles nous renseignent sur les priorités énoncées par les enseignant(e)s et les élèves en matière de régulation.

Les indicateurs choisis pour observer le corpus et apporter des pistes de réponse aux questions soulevées ci-dessus sont les suivants : nous examinerons la place qu'occupe la verbalisation des règles, la part d'explicite et d'implicite qui la caractérise, l'éventuelle mobilisation de genres discursifs argumentatifs, accompagnés de procédés de justification ou d'explicitation. Nous serons également attentive à la dimension interactionnelle en analysant la participation des élèves à la verbalisation voire à la construction des règles, et les modalités de cette participation (est-elle spontanée ? A l'initiative de l'enseignant(e) ?). Enfin, nous porterons également de l'intérêt au contenu des règles sur le plan thématique et à leurs caractéristiques linguistiques (modalité injonctive ou non, système des temps, système des pronoms).

1.1.1. Verbalisation explicite des règles en amont des échanges : prise en charge unilatérale et formulation conjointe

On distingue deux cas de figure lorsque les règles sont verbalisées explicitement en début de séance : dans le premier cas, illustré uniquement chez l'enseignante M3 dans notre corpus, cette formulation est prise en charge de manière unilatérale.

M3 S1

11 M3

comme tout ce que vous allez dire va être enregistré j'espère que vous l'avez bien compris essayez s'il vous plait de ne pas faire trop de bruit parce que la salle résonne et il faut qu'on entende bien dans l'appareil d'accord donc pas tout le monde en même temps on lève le doigt comme d'habitude de toute façon on lève le doigt pour parler et on s'écoute.

On remarquera que M3 propose des éléments de justification (*comme, parce que, et il faut que*) et pose les règles comme autant de conséquences de la prise en compte de ces justifications (*donc*), ce qui se traduit sur le plan linguistique par l'utilisation de formes argumentatives, notamment de procédés de liaison.

Elle utilise des injonctions (*il faut que* et *essayez*), atténuées par le sémantisme du verbe *essayer*, la présence d'une formule de politesse *s'il vous plait* et le réalisme de la requête (ne pas faire *trop* de bruit, car il est sans doute inévitable d'en faire un peu...).

Les règles sont ensuite rappelées en 47 par l'enseignante, en amont de l'oralisation par les élèves de leurs réponses écrites :

47 M3 *je vais tous **vous** écouter **vous** allez bien tous **vous** écouter aussi et ensuite on va: discuter pour l'instant donc on n'écoute pas de commentaire là hein d'accord alors Dorian essayez d'aller vite hein.*

L'extrait ci-dessus est intéressant dans la mesure où la règle de « l'écoute » est déclinée selon deux types de relations : M3 évoque d'abord la relation verticale qu'elle entretient avec les élèves (*je /vous*) puis la relation horizontale qui unit les élèves entre eux (*vous/vous*). La règle est donc la même pour tous, même si on note la présence d'un adverbe modalisateur pour qualifier la qualité attendue de l'écoute interindividuelle, l'enseignante manifestant un degré d'exigence supplémentaire en précisant que les élèves vont devoir *bien* s'écouter.

En S2, l'enseignante opère le même type de prise en charge des règles communicationnelles en amont des échanges menés dans les binômes qu'elle a constitués :

M3 S2
43 M3 ***vous vous mettez à deux** allez vous êtes à deux les enfants à deux – alors vous avez le droit de chuchoter <baisse l'intensité> **attention les autres ne doivent pas entendre** les autres groupes ne doivent pas entendre ce que vous dites **d'accord** <interrogatif>.*

Dans un second cas, repéré chez les enseignants M1 et M4, la verbalisation est à l'initiative de l'enseignant(e) mais ce(tte) dernier(e) sollicite les élèves de sorte que les règles font l'objet d'une *formulation conjointe* :

M1 S1
47 M1 *alors aujourd'hui on va parler à propos du livre tous ensemble – c'est vrai que les autres fois on essaie de partager la classe et de faire ce travail soit quand vous êtes à la bibliothèque ou soit quand vous êtes avec Cathy bon là on va être nombreux à parler aujourd'hui **comment est-ce qu'on va parler comment est-ce que ça va se passer.***

Les règles sont présentées par l'enseignante comme un préalable indispensable au lancement des échanges :

M1 S1
59 M1 *je crois qu'on peut commencer **si on s'est mis d'accord sur comment ça doit se passer** Katia.*

De même, chez l'enseignant M4, la formulation des règles est explicitement requise par l'enseignant mais effectuée par les élèves, l'enseignant intervenant pour compléter, le cas échéant, les réponses des élèves :

M4 S1
34 M4 *alors vous rappelez les règles <interrogatif> **c'est quoi les règles.***

Nous avons souhaité vérifier, lorsque des règles sont posées en préalable aux échanges, si celles-ci sont verbalisées de manière unilatérale ou prises en charge conjointement par les élèves et l'enseignant(e). Ceci nous a permis de constater l'éventuelle implication des élèves dans cette formulation, qui ne nous paraît pas accessoire.

Les formes linguistiques mobilisées et le contenu des règles méritent également une analyse.

1.1.2. Caractéristiques linguistiques et contenu des règles sur le plan thématique

Qu'elles soient verbalisées par l'enseignant(e) ou par les élèves, elles sont formulées soit au présent omnitemporel, ce qui tend à leur conférer un caractère d'universalité, soit au futur périphrastique, dans un mouvement de projection qui les relie aux échanges qui vont s'ouvrir :

- M1 S1
48 Léa *on va lever le doigt*
- 57 M1 *oui d'accord et surtout ce que je pense je vais quand même ajouter quelque chose on va s'écouter.*
- M3 S1
11 M3 *pas tout le monde en même temps on lève le doigt comme d'habitude de toute façon on lève le doigt pour parler et on s'écoute,*
- M4 S1
39 Lilou *on doit écouter*
- 41 E *on pose des questions,*

Les auxiliaires de modes sont également sollicités pour tracer les contours de ce qui est permis et défendu :

- M3 S2
43 M3 *attention les autres **ne doivent pas** entendre les autres groupes ne doivent pas entendre ce que vous dites d'accord <interrogatif>*
- 45 M3 *vous êtes à deux **vous pouvez discuter** du problème hein d'accord*

Une analyse des sujets sur le plan grammatical laisse apparaître plusieurs cas de figure : il peut s'agir d'un sujet globalisant, du type *tout le monde*, mais c'est souvent le pronom personnel indéfini *on* qui est mobilisé. Ce *on* peut d'ailleurs avoir valeur de *nous* lorsqu'il est employé par les élèves (*on va lever le doigt, on va écouter*) et de *vous* dans les dire de l'enseignant(e) (*on lève le doigt pour parler et on s'écoute*). Il arrive également que les règles soient adressées directement aux élèves à travers le *vous*,

M1 S2
68 M1 *vous allez parler entre vous en respectant la parole au sein de votre groupe et en même temps vous allez aussi pas trop fort pour que les autres groupes puissent AUssi pouvoir discuter entre eux.*

ou que l'utilisation des deux pronoms personnels soit étroitement imbriquée :

M3 S1
47 M3 *je vais tous vous écouter vous allez bien tous vous écouter aussi et ensuite on va: discuter pour l'instant donc on n'écoute pas de commentaire là hein d'accord alors Dorian essayez d'aller vite hein.*

En ce qui concerne le contenu des règles, on peut regarder, dans un premier temps, les propositions spontanées des élèves. Lorsque ceux-ci sont sollicités pour verbaliser les règles, ils font en priorité référence à la règle selon laquelle il convient de *lever le doigt* et d'*attendre d'avoir la parole* avant de s'exprimer, afin de *ne pas tous parler en même temps* :

M1 S1
48 Léa *on va lever le doigt*
52 E *d'avoir la parole*
54 Louna *de pas tous parler en même temps.*

Il s'agit également des règles mentionnées par M3 lorsqu'elle prend en charge leur formulation :

M3 S1
11 M3 *donc pas tout le monde en même temps on lève le doigt comme d'habitude de toute façon on lève le doigt pour parler et on s'écoute.*

Les élèves mentionnent également le fait de rester dans le propos de l'échange :

M1 S1
50 E *on va parler du livre Une histoire à quatre voix.*

Dans la mesure où la formulation de la règle intègre le contexte de la séance, avec citation du livre concerné, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle nous ne sommes pas face à une répétition automatique, type « perroquet » : selon nous, cette verbalisation traduit plutôt la manifestation d'une appropriation individuelle de la règle.

Au-delà de ces prescriptions que l'on pourrait qualifier de « transversales » à l'ensemble des échanges menés collectivement, les élèves se montrent capables d'identifier des règles spécifiques au type de production discursive attendu (ici : l'exposé), que ces règles s'appliquent au producteur du message :

M4 S1
35 Bastien *le présenter sans feuille*

37 Malaury *le présenter en lecture orale sans regarder la feuille pour regarder tout le monde,*

ou bien aux auditeurs :

M4 S1

39 Lilou *on doit écouter*

41 E *on pose des questions.*

Dans les cas de figure où les élèves sont sollicités pour la formulation des règles, les enseignant(e)s interviennent pour compléter ces propos, en mettant en lumière des points qui leur paraissent importants. Ainsi, M1 insiste sur l'importance de l'écoute, non pas pour elle-même mais parce qu'elle permet de *profiter de l'avis de l'autre* :

M1 S1

59 M1 *ça peut arriver oui ou bien ben si on ne redit pas la même chose on n'a pas écouté on n'a pas profité de l'avis de l'autre pour peut-être par exemple /le, Ø/ compléter.*

Enfin, en ce qui concerne les règles formulées unilatéralement par les enseignant(e)s, nous accordons ci-dessous une attention particulière à la prise en charge par M1 de la verbalisation des règles régissant les interactions lors de travaux de groupes, afin d'identifier les rouages de cette construction :

M1 S2

68 M1 *alors posez vos crayons et écoutez-moi maintenant vous allez vous allez dire ce que vous aviez envie de dire à propos de ce livre donc Jordan – il faut que ça se passe suffisamment **bien** pour que premièrement dans chaque groupe **tout le monde puisse avoir la parole** – d'accord Marius deuxièmement pour que un groupe ne gêne pas un autre groupe en parlant trop fort donc vous allez parler entre vous **en respectant la parole au sein de votre groupe** et en même temps vous allez aussi **parler pas trop fort pour que les autres groupes puissent AUssi pouvoir discuter entre eux.***

L'enseignante commence par mettre l'accent sur l'objectif, à travers une modalisation : les échanges doivent *bien* se passer. Elle expose ensuite les conditions à remplir pour atteindre cet objectif, livrant ainsi sa représentation d'échanges qui se passent *bien*. Elle insiste d'abord sur la question de la prise de parole, qui doit être ouverte à tous les membres du groupe. Elle incite ensuite les élèves à tenir compte des autres groupes présents dans la classe : les règles d'éthique interactionnelle et de « respect de la parole » s'appliquent donc non seulement dans les groupes, mais aussi entre les groupes, ce qui implique notamment la limitation du volume sonore. Comme nous aurons l'occasion d'y revenir lorsque nous aborderons la question des valeurs placées au cœur des éthiques interactionnelles, M1 se

réfère au *principe de réciprocité* et invite les élèves à *se décentrer* pour tenir compte de la présence d'autres groupes qui effectuent en parallèle le même type de travail qu'eux.

Ce premier point nous a permis d'analyser les différentes modalités de verbalisation des règles interactionnelles, en amont des échanges. La verbalisation, lorsqu'elle est réalisée, vise à poser un cadre aux échanges, et à définir les contours d'une éthique interactionnelle. En effet, le contenu de ces règles nous éclaire sur les représentations que se font les enseignant(e)s des règles qui doivent guider la réalisation des échanges. En ce qui concerne les élèves, l'interprétation est plus délicate dans la mesure où il peut s'agir de réponses liées à la représentation que ces derniers se font des attendus de l'enseignant(e). Il est en tout cas important de voir dans quelle mesure les élèves peuvent être associés à cette entreprise de verbalisation des règles, puisque la régulation des échanges, que nous allons maintenant aborder, peut se faire en référence à ces règles, ce qui n'est pas neutre lorsque l'on cherche à analyser la construction d'une posture citoyenne.

1.2. La régulation des échanges

Notre analyse s'oriente autour de différents enjeux : nous souhaitons dans un premier temps déterminer *à partir de quelles règles s'opère la régulation menée au cours des échanges*, en étant notamment attentive à la présence de certaines des règles posées en amont des échanges et analysées ci-dessus. Ensuite, nous nous intéressons aux caractéristiques de deux modalités de régulation : la première est anonyme et collective, tandis que la seconde est nominative et individuelle. Quelles sont les fonctions de ces deux types de régulation ? En quoi sont-elles complémentaires ? Enfin, nous cherchons à déterminer le rôle que pouvaient tenir les élèves dans cette régulation, sur une échelle allant d'une prise en charge unilatérale et exclusive de la régulation par l'enseignant(e), à une mise en œuvre autonome par les élèves eux-mêmes – d'une régulation verticale à une régulation horizontale.

1.2.1. Les règles mobilisées pour opérer la régulation

On remarque dans un premier temps qu'une des règles verbalisées explicitement en amont des échanges dans deux des séances analysées, à l'initiative de l'enseignant(e) mais aussi des élèves, apparaît comme centrale dans la régulation opérée au cours des séances. Les mentions de la règle « il faut lever le doigt pour solliciter la parole » apparaissent dans plusieurs séances, comme les exemples ci-après en témoignent :

M1 S1

161 M1 *est-ce qu'on peut lever le doigt pour arriver à se mettre d'accord Allan,*

M1 S3	
134 M1	<i>Louna si tu veux parler tu lèves le doigt</i>
422 M1	<i><u>alors ici écoute</u> Katia tu ne lèves pas le doigt pour parler et là ça ne va pas du tout</i>
559 M1	<i>alors maintenant vous levez le doigt et j'écoute ce que vous avez à dire</i>
829 M1	<i>oui allez c'est Allan qui aura le mot de la fin puisqu'il lève le doigt,</i>
M3 S1	
548 M3	<i>oui alors attends Ryad tu as levé la main – non,</i>
M4 S1	
159 M4	<i>on lève la main si on veut parler</i>
200 M4	<i>un par un vous levez la main</i>
285 M4	<i>attendez euh Dylan Dylan tu veux poser une question tu la poses fort que tout le monde l'entende et entende la question sauf sauf que là <u>tu as pas levé la main</u></i>
286 Dylan	<i><u>je la repose</u> <interrogatif> je la redis</i>
287 M4	<i>non mais tu veux poser une question tu lèves la main sinon on n'a on n'en-on n'entend pas le début de la question.</i>

On remarque que les modalités de référence à la règle sont multiples : il s'agit de rappels à la fois individuels et collectifs lorsque la règle n'est pas respectée par les élèves, qui prennent la parole sans l'avoir sollicitée ; la règle est alors posée comme une condition à la prise de parole (*si tu veux parler tu lèves le doigt, on lève la main si on veut parler, tu veux poser une question tu lèves la main*) et à l'écoute de la part de l'enseignante (*vous levez le doigt et j'écoute ce que vous avez à dire*). Elle est plus généralement corrélée à la nécessité de ne pas tous parler en même temps :

M3 S2	
232 M3	<i>si tout le monde parle en même temps on n'entendra rien d'accord et puis de toute façon lorsque quelqu'un est interrogé on l'écoute il n'y a que lui qui parle c'est bon <interrogatif></i>

Il s'agit de rappeler, comme nous le verrons en détail lorsque nous examinerons les valeurs sur lesquelles reposent les éthiques interactionnelles construites dans les échanges, que les règles gérant la distribution de la parole visent à favoriser l'écoute.

Une autre règle découle de ce principe d'écoute : une fois la parole obtenue, les élèves doivent parler bien fort pour que tout le monde entende :

M3 S1	
65 M3	<i>parle un peu plus fort parce qu'il faut que Ryad t'entendes là-bas</i>
69 M3	<i>j'ai pas entendu les enfants parlez plus fort tu as fini</i>
84 M3	<i>parle plus fort on n'entend pas au fond Melvin il entend pas,</i>

- M4 S1
 42 M4 *parle plus fort*
 124 M4 *parle plus fort on t'entend pas <en chuchotant>*
 145 M4 *Malauray il faut que tu parles fort on t'entend pas.*

M3 incite les élèves à prendre conscience des enjeux de communication, en prêtant attention aux destinataires de leurs propos : il ne s'agit pas seulement de l'enseignant(e) (*j'ai pas entendu*), mais de l'ensemble des élèves de la classe, y compris ceux qui sont les plus éloignés spatialement (*il faut que Ryad t'entendes là-bas, au fond Melvin il entend pas*). M4 opère également cette recommandation sur un mode collectif, en se fondant dans la globalité du groupe classe (*on t'entend pas*).

Parmi les règles interactionnelles verbalisées par les élèves en amont de l'une des séances, figurait également le fait de *ne pas répéter* un élément déjà avancé par un autre élève, afin de *faire progresser les échanges*. Cette règle est visiblement intériorisée par certain(e)s élèves, puisque l'un(e) d'eux(elles) pratique avec une autre enseignante une forme d'« auto censure » au prétexte que *ça (a) déjà été dit* :

- M3 S1
 107 E *moi ça avait déjà été dit*
 108 M3 *ben redis-le*
 109 E *c'est on est tous frères mais pas les mêmes*
 110 M3 *on est tous frères mais pas les mêmes tu n'as pas plus développé alors – tu es resté(e) là-dessus.*

On notera que M3 invite l'élève à prendre la parole, même si son propos est redondant par rapport aux échanges tenus, tout en l'incitant à aller au-delà, à développer pour inscrire la marque de sa réflexion personnelle dans ses prises de parole. Cela ne contredit donc pas la règle selon laquelle le débat doit « avancer ».

Enfin, nous avons également trouvé trace de la règle consistant à « rester dans le propos de l'échange », formulée en M1 S1 par un(e) élève :

- 50 E *on va parler du livre Une histoire à quatre voix*
 51 M1 *oui tu as raison on va parler DE ce livre-là on va essayer de ne pas parler d'autre chose.*

Cette règle est en effet rappelée par M1 dans la même séance,

- 89 Amine *et bé et bé dans les pages et et et y a un chapeau là et et on voit les nuages et un arbre des x qui ressemblent à un chapeau*
 90 M1 *d'accord je suis d'accord avec toi pour parler de ça **mais est-ce que vraiment on on tu réponds à la question qu'on s'est posée,***

et mentionnée par M3 en S1 :

M3 S1

507 Théo

pour avoir plus de relations avec les gens et par contre nous ne sommes pas tous frères parce que on n'a pas le même sang et on n'est pas de la même famille

508 M3

oui mais ça c'est tu réponds finalement à la question de tout à l'heure d'accord Fiona.

Cinq des règles interactionnelles posées en amont des échanges dans certaines séances sont mobilisées lors de la régulation des échanges, dans les mêmes séances ou dans d'autres :

- lever le doigt,
- s'écouter les uns les autres,
- parler fort pour que tout le monde entende,
- ne pas répéter les propos d'un(e) camarade,
- rester dans le propos de l'échange.

Par contre, nous n'avons pas noté de références explicites et directes aux règles posées en amont pour étayer les régulations opérées au cours des échanges (du type, « vous vous souvenez, X avait dit qu'il fallait..., est-ce que vous trouvez que cette règle est respectée en ce moment ? »).

1.2.2. Deux axes de régulation : régulation collective/individuelle, et verticale/horizontale

Si on regarde de plus près les modalités de régulation, on voit émerger deux axes : le premier concerne la régulation mise en œuvre par l'enseignant(e) et distingue la **régulation collective** de la **régulation individuelle**, et le second permet de repérer la régulation opérée par l'enseignant(e) (que nous qualifierons de « **verticale** ») et celle sollicitée ou prise en charge par les élèves (dite « **horizontale** »).

La *régulation à visée collective* est mise en œuvre par les quatre enseignant(e)s impliqué(e)s. Elle vise essentiellement à demander le silence (ou du moins une baisse du volume sonore) et à se faire écouter des élèves. On relève l'emploi des interjections *chut* et *nt nt nt*, intégrées dans le fil du discours à une intervention,

M1 S2

5 M1

et nous allons travailler avec un livre que je vais vous donner tout à l'heure qui s'appelle chut chut chut chut chut chut <très bas>- CHUT CHUT CHUT CHUT qui s'appelle Chez elle <écrit au tableau>

M2 S1

379 M2

bon - alors apparemment chut apparemment

M4 S1
372 M4 *nt nt nt nt nt nt nt d'accord donc ça c'est alors est-ce que tu as fabriqué d'autres choses,*

ou encore faisant l'objet de l'intervention complète :

M1 S3
92 M1 *ch:*

M3 S2
387 M3 *chut.*

Lorsque le silence est obtenu, M1 invite les élèves à prendre conscience du bénéfice d'un volume sonore bas pour poursuivre les échanges menés dans les différents groupes, qui sont valorisés (*vous dites des choses très intéressantes*) :

M1 S2
257 M1 *oh comme ça fait du bien vous avez remarqué tout le bruit que vous faites <interrogatif> j'aimerais que les discussions continuent parce que vous dites des choses très intéressantes*

259 M1 *donc je voudrais moins de bruit.*

Même si la demande est explicitement formulée par le « je » de l'enseignante, sur le mode du souhait (au conditionnel), elle a préalablement lié cette exigence aux objectifs poursuivis du côté des élèves.

La régulation collective, qui vise la recherche d'une qualité d'écoute satisfaisante, se réalise également à travers des moyens paraverbaux et/ou non verbaux : M1 pratique les modulations d'intensité, M2 frappe dans ses mains, et M3 utilise un geste rotatif de fermeture de la main, d'ordinaire employé dans les chorales pour obtenir une coupure précise en fin de chant.

M2 S1
321 M2 *bon alors <tape dans les mains>*

384 M2 *est-ce que <tape dans les mains>*

M3 S2
245 M3 *ch: <le doigt sur la bouche>*

270 M3 *les enfants – un <geste de la main qui se ferme>.*

En ce qui concerne la *régulation individuelle*, elle est notamment mise en œuvre pour bloquer les prises de parole intempestives ou non autorisées :

M1 S3
95 M1 *laisse-la terminer*
117 M1 *attends Louna tu attends ton tour*
177 M1 *attends attends <en chuchotant>*

M1 S1
378 M1 *attends tu veux bien le laisser parler*

M2 S1
450 M2 *attends Jordan*

M3 S1
527 M3 *attends attends deux secondes*

M4 S1
384 M4 *non non non non tu le laisses parler.*

Ainsi, ces régulations peuvent être associées au rappel du détenteur « légitime » de la parole :

M1 S3
695 M1 *attends Idriss Leila était en train de parler*

815 M1 *oui attends –t –tends c’est Marion qui a la parole,*

M3 S2
88 M3 *ch attends attends pour l’instant j’ai Issam et Romy au tableau.*

Elles sont également justifiées par la recherche d’une *répartition équitable de la parole* :

M2 S1
483 M2 *attends tu vas laisser un peu parler tes camarades.*

L’extrait ci-dessous illustre bien ce mouvement de « frein » que l’enseignante imprime aux échanges, mais cette fois afin de « reprendre la main » :

M1 S3
435 Louna *maitresse*
436 M1 ***attends** <léger brouhaha> alors*
437 Tolga *je crois que maitresse il a eu peur déjà que*
438 E *maitresse*
439 M1 ***attends deux secondes** <le doigt sur la bouche> on va on va*
440 Tolga ***je veux dire quelque chose***
441 M1 ***je voudrais - poser une question** si vous deviez choisir une image dans ce livre une page quelle serait celle que vous choisiriez - ceux qui n’ont pas le livre sous les yeux vous l’avez tous lu vous avez le droit vous avez le droit bien sûr vous aussi de dire quelle page vous choisiriez.*

Deux élèves sollicitent la parole en 435 et 438. Tolga prend la parole en 437 et manifeste sa volonté de poursuivre son intervention en 440. M1 freine l’ensemble de ces prises de parole (*attends, attends deux secondes*) pour imposer sa propre question : on notera le parallélisme entre *je veux dire quelque chose* de Tolga en 440 et *je voudrais – poser une question* de M1 en 441, qui révèle le caractère asymétrique des échanges.

Les modalités de réalisation des régulations individuelles sont quant à elles variables, allant de l'intimation de se taire, avec utilisation du présent de l'indicatif à valeur injonctive dans des énoncés nominatifs ou non,

M3 S2

282 M3 *euh Mélissa tu te tais*

654 M3

*attends ce n'est pas terminé Pierre <il va au tableau et écrit> <léger brouhaha> euh **tu te tais** parce que je te signale que c'est Pierre qu'on écoute,*

aux impératifs accompagnés d'un « adoucisseur » certes désémantisé mais non dépourvu pour autant de fonction pragmatique :

644 M3

tais-toi s'il te plaît,

et aux formulations adoucies par le choix du mode, avec un passage par le conditionnel, ou l'emploi du pronom « on » pour dépersonnaliser la demande :

M3 S1

212 M3

dans les différences euh j'aimerais bien qu'on dise pas de bêtise Ryad et qu'on écoute les autres.

Enfin, les élèves sont quelquefois nommés à l'appui d'une régulation implicite : l'enseignant(e) ne signifie pas explicitement le comportement qu'il (elle) attend, ou bien la règle qui doit être respectée, mais manifeste son agacement ou utilise l'humour, charge à l'élève concerné d'en tirer les conclusions adéquates :

M1 S2

699 M1

bon Louna et En- et Nicolas ça va hein <intensité forte>

M3 S2

347 M3

Mélissa ça suffit

509 M3

euh tu t'appelles Tess depuis quand

544 M3

attends Melvin ça suffit –.

1.2.3. Un cas particulier : analyse des modalités d'une régulation individuelle graduée

Dans l'une des séances transcrites, la première séance menée par M1, un même élève fait l'objet de régulations à plusieurs reprises, et on note une gradation dans la mise en œuvre de cette régulation. En effet, l'enseignante sollicite d'abord l'élève perturbateur afin de ***l'inciter à se maintenir dans le groupe*** :

M1 S1

169 M1

Allan tu veux bien travailler avec nous.

Elle utilise le pronom *nous* qui lui permet de s'inclure dans la communauté de travail et qui isole de fait l'élève concerné s'il ne s'associe pas au travail engagé dans le groupe. L'élève répond positivement à la sollicitation de l'enseignante, qui souligne alors que ce maintien

dans le groupe est conditionné au respect d'une règle posée comme non négociable : *pour ... il faut que....*

170 Allan *oui*
171 M1 *pour travailler avec nous il faut que tu tu écoutes aussi.*

Cette première interpellation individuelle et nominative paraît viser avant tout l'établissement d'un contact avec l'élève, dans une dynamique d'intégration (ou de réintégration) aux échanges menés dans le groupe. La règle n'est donc pas posée comme une fin en soi : elle est subordonnée à une finalité, ce qui minimise son caractère arbitraire en lui conférant du sens.

La deuxième régulation traduit une gradation : comme le rappel de la règle n'a pas été suivi d'effet, *l'enseignante met l'élève devant ses responsabilités*. Le non respect de la règle ne lui permet pas de se maintenir au sein de la communauté de travail et d'échanges constituée par le groupe classe, et la responsabilité de cette exclusion éventuelle repose sur l'élève (*si tu ne veux pas travailler avec nous*).

196 M1 *ici alors on ess- Allan si tu ne veux pas travailler avec nous je peux te proposer un autre travail mais tu arrêtes de nous déranger*
197 Allan *pardon.*

Si le fait de *travailler* n'est pas négociable, ce travail peut se faire avec le groupe (à condition de respecter la règle d'écoute) ou de manière différente en-dehors du groupe (*un autre travail*). Dans tous les cas, Allan doit cesser de perturber les échanges menés par le reste du groupe, comme l'enseignante le lui intime, au présent de l'indicatif à valeur injonctive (*tu arrêtes de nous déranger*). Celle-ci se range du côté des élèves perturbés dans leur travail à travers le choix du *nous* qui individualise l'élève face au collectif ainsi désigné. Le *pardon* exprimé par l'élève s'entend à la fois comme une volonté de réparation verbale vis-à-vis de ce collectif, et une réponse à l'alternative proposée par l'enseignante. L'élève ne souhaite pas effectuer individuellement un travail différent et manifeste sa volonté de se maintenir dans la communauté de travail et d'échanges.

C'est de nouveau sur le mode collectif que l'enseignante opère la troisième régulation, puisque celle-ci n'emploie pas *je*, mais *on*, ce qui lui permet de se poser en porte-parole du groupe classe, et d'utiliser une formulation indirecte, davantage consensuelle, en direction d'Allan :

341 M1 *je voudrais qu'on soit d'accord c'est l'ordre dans lequel parlent les personnages donc on va demander à Allan d'ouvrir son livre d'arrêter de discuter avec son voisin comme tout le monde et on va essayer de mettre dans l'ordre.*

Les règles ne sont plus formulées dans l'absolu comme en 171 (*pour travailler avec nous il faut que tu tu écoutes aussi*) mais sont directement en prise avec les manquements relevés sur le vif chez l'élève incriminé (*ouvrir son livre, arrêter de discuter*). L'enseignante signifie une nouvelle fois que le comportement d'Allan perturbe le déroulement des échanges, puisque les demandes qui lui sont adressées rompent le fil de son discours pour permettre à la première tentative avortée de se réaliser (*je voudrais qu'on soit d'accord c'est l'ordre dans lequel parlent les personnages / on va essayer de mettre dans l'ordre*). Enfin, l'expression *comme tout le monde* rend compte de l'universalité de la règle, qui vaut pour tous, et à laquelle cet élève ne peut donc pas échapper.

La dernière régulation de la séance, mise en œuvre en 385, traduit un glissement du collectif vers l'individuel : l'enseignante s'implique directement pour manifester son agacement, tout en atténuant son propos (*j'en ai **un peu** assez*) et en maintenant son inscription dans le groupe classe (*tu **nous** déranges*). Le manquement est une nouvelle fois identifié, et rattaché au présent de l'action (*là tu fais vraiment beaucoup de bruit*).

385 M1 *Allan j'en ai un peu assez que tu nous déranges là tu fais vraiment beaucoup de bruit.*

Plusieurs principes de construction émergent de la régulation opérée par M1 dans cette séance en direction d'Allan : ses efforts portent prioritairement sur l'adhésion de l'élève à la communauté de travail et d'échanges que représente le groupe classe, en soulignant que cette adhésion implique le respect d'une règle centrale, la règle d'écoute. Cette tentative basée sur le rappel d'une règle générale va montrer ses limites, et être remplacée par des demandes concrètes et immédiates. L'enseignante oppose d'une part la discussion au travail, d'autre part la dimension duelle des échanges d'Allan avec le caractère collectif du travail effectué par la classe, et se pose enfin en garante des droits qu'ont les membres de la communauté de travail, parmi lesquels celui de ne pas être dérangés dans leurs échanges. Autant de points qui entretiennent des liens avec une éducation citoyenne, dans la mesure où sont mis en avant les éléments suivants :

- la régulation ne s'inscrit pas dans l'arbitraire : le « vivre ensemble » implique le respect partagé d'un certain nombre de règles qui sont finalisées. En situation scolaire, les élèves sont donc sensibilisés à cette dimension puisque la participation à des échanges collectifs requiert le respect de plusieurs règles dont celle liée à l'écoute, qui a été formulée en amont de la séance par M1 :

M1 S1
57 M1 *oui d'accord et surtout ce que je pense je vais quand même ajouter quelque chose **on va s'écouter**.*

- les règles s'imposent à tous les élèves : cette exigence est rappelée à Allan, qui doit se plier à ces règles *comme tout le monde* (M1 S1 : 341). Il peut éventuellement effectuer un autre travail, mais la priorité reste de respecter le travail engagé par ses camarades à travers leurs échanges oraux.

1.2.4. Implication des élèves dans la régulation

Un autre élément nous paraît essentiel en terme d'éducation à la citoyenneté : il s'agit de la part prise par les élèves dans la régulation des échanges. Nous avons distingué deux axes dans ce domaine : le premier s'intéresse aux initiatives des élèves adressées à leur enseignant(e) dans ce domaine, et le second analyse la prise en charge de la régulation des échanges par les élèves eux-mêmes, notamment à l'occasion de travaux de groupe.

1.2.4.1. Initiatives adressées par les élèves à leur enseignant(e)

Ces initiatives visent à obtenir de la part de l'enseignant(e) des interventions liées au comportement perturbateur d'un(e) camarade, ou destinées à préciser le cadre des échanges, sur un plan « métacommunicatif ».

Souvent, les élèves souhaitent que leur enseignant(e) opèrent une régulation vis-à-vis d'élèves dont le comportement les perturbe dans leur travail :

M1 S3	
49 M1	<i>oui deux questions pour le moment <brouhaha> ch:</i>
50 Katia	<i>maitresse Tolga il arrête pas de nous embêter</i>
51 M1	<i>qu'est-ce qui se passe <en fronçant les sourcils></i>
52 Katia	<i>il arrête pas de nous embêter</i>
53 M1	<i>oui Tolga est très énervé depuis ce matin on lui a fait déjà remarquer de nombreuses fois écoute Tolga tu déranges tout le monde et j'ai l'impression aussi que ça te gêne dans ton travail.</i>

En 49, M1 met en œuvre une régulation collective destinée à faire baisser le volume sonore (*ch :*). Celle-ci est relayée en 50 par la sollicitation de Katia, qui interpelle l'enseignante en nommant explicitement l'élève qu'elle identifie comme « perturbateur ». En 53, M1 va dans le sens de Katia, tout en élargissant le constat puisqu'elle admet que *Tolga est très énervé depuis ce matin*. Elle donne également du poids à la régulation qui s'opère en soulignant qu'*on lui a déjà fait remarquer de nombreuses fois*. On notera au passage que M1 choisit une nouvelle fois le pronom indéfini *on* plutôt que la première personne du singulier, pour mettre en avant la dimension collective de la régulation, opérée au nom du groupe car c'est au groupe que les torts sont causés. Ainsi, si c'est bien Katia qui a sollicité l'enseignante, celle-ci ne réduit pas son intervention à cette relation interindividuelle mais lui confère un plus large spectre (*tu déranges tout le monde*). Enfin, elle choisit de ne pas

achever son propos sur ce constat qui stigmatise Tolga, mais de faire un pas vers lui en montrant qu'elle accorde de l'importance à son travail, qui subit les conséquences négatives de son comportement. L'ensemble de ces éléments nous invite à penser que l'enseignante veille à éviter tout soupçon d'arbitraire et d'injustice dans sa régulation, peut-être justement parce qu'elle a été sollicitée par une élève.

Les deux exemples suivants sont de ce point de vue très différents :

M3 S1
427 E *maitresse ils arrêtent pas de parler Issam avec Pierre*
428 M3 *Issam réfléchit Pierre aussi.*

La régulation est immédiate et lapidaire, elle invite les élèves désignés par leur camarade à cesser leurs bavardages, à travers un présent à valeur injonctive et « positive », puisqu'il met en lumière non pas l'action qui doit cesser (*parler avec son voisin/sa voisine*) mais celle qui lui être substituée (*réfléchir*).

M3 S2
547 Pierre *maitresse xxxxxx et il arrête pas de faire tomber ma trousse*
548 Melvin *non c'est pas vrai*
549 M3 *euh Melvin*
550 Melvin *non c'est pas vrai parce que*
551 M3 *si ça ne va pas y a de la place dehors <C se déplace auprès de Mélissa et Adrien>.*

L'extrait ci-dessus se distingue des précédents en ce que l'élève incriminé intervient à deux reprises pour contester les faits qui lui sont reprochés. Ces interventions n'ont pas d'incidence puisque l'enseignante clôt la séquence en envisageant l'hypothèse d'une exclusion de la salle de classe si le comportement mis en cause par Pierre persiste (notons que cette exclusion sera effective avant la fin de la séance, en 648 : *Melvin sors et laisse la porte ouverte*).

Lorsqu'une difficulté surgit, les élèves sont donc tentés de s'en remettre à la médiation de l'enseignant(e). Dans les trois cas cités, les sollicitations des élèves sont validées par les enseignantes concernées, qui interviennent pour reprendre les élèves désignés par leurs camarades. Les modalités de cette régulation sont par contre divergentes : la première cherche à s'extirper de l'ici et maintenant et du face à face entre élèves pour évoquer le contexte général de la journée, mais aussi les conséquences négatives pour l'élève « perturbateur » lui-même, tandis que les deux suivantes épousent étroitement les contours des demandes exprimées par les élèves. En terme de développement de compétences citoyennes, le premier type de régulation nous paraît intéressant dans la mesure où il associe des procédés qui visent à *donner du sens à la régulation tout en recherchant*

l'adhésion de l'élève, qui doit être maintenu au sein de la communauté de travail. En adoptant cette position de surplomb, l'enseignante concernée cherche peut-être à se poser en garante de la neutralité entre les élèves.

Il arrive également que les élèves sollicitent l'enseignant(e) non pas pour faire cesser le comportement d'un(e) autre élève, qu'ils identifient comme perturbateur, mais pour obtenir des précisions sur la manière dont ils doivent organiser leurs échanges, sur un plan « métacommunicatif ». Ce cas de figure est présent en M3 S2, lors d'une phase de travail en binômes durant laquelle les élèves doivent résoudre des problèmes mathématiques. Dans l'un de ces binômes, les partenaires ne parviennent pas à se mettre d'accord :

M3 S2
281 E *maitresse nous on n'arrive pas à fonctionner il en a trouvé deux et moi j'en ai trouvé une*
282 M3 *on le fait à deux.*

L'un(e) des deux élèves prend l'initiative d'interpeller l'enseignante pour qu'elle les aide à résoudre ce dysfonctionnement. A ce stade, l'intervention de l'enseignante reste implicite : *on le fait à deux* sous-entend la mise en œuvre d'échanges pour confronter ses procédures, expliciter ses choix et rechercher ainsi le consensus. Ce point pose visiblement problème à d'autres élèves de la classe puisque l'enseignante y revient plus tard dans la séance :

317 Jean Lou *xxx*
318 M3 *non je pense Jean Lou que tu n'a pas compris que tu étais que tu travaillais en groupe avec Fantine c'est pas y a moi et il ne faut pas parler comme ça mais dire y a nous d'accord Jean Lou,*

mais aussi :

356 Alisson *xxxxxxx*
357 M3 *mettez-vous d'accord sur une j'ai dit vous devez discuter pour en choisir une.*

L'enseignante insiste donc sur la dimension collective du travail, et les règles sont éclaircies et explicitées *a posteriori*, notamment suite à l'initiative d'un(e) élève en 281 qui avait repéré un « dysfonctionnement » (*maitresse nous on n'arrive pas à fonctionner*).

1.2.4.2. Prise en charge de la régulation par les élèves

En matière de régulation, il arrive également que les élèves soient encore davantage à la manœuvre, notamment lors des travaux de groupe où l'on assiste non plus à une régulation verticale mais horizontale que l'on pourrait qualifier d'*inter-régulation*. Dans la mesure où plusieurs séances de notre corpus comprennent des échanges menés hors de la présence de l'enseignant(e), nous avons été tentée d'analyser la régulation mise en œuvre lors de ces phases, afin de voir sur quelles règles elle repose et comment elle s'organise.

En M1 S2, alors que les élèves travaillent autour d'un album de littérature de jeunesse par groupe de quatre, trois d'entre eux se posent successivement *en relais de l'enseignante* en indiquant à leurs camarades de parler moins fort : le *chut* prononcé par l'enseignante en 74 est repris en 76 par Marius (*chu:te:*), puis mobilisé par Marion en 216 (*chut*) et en 242 par Katia (*ch:*). Tandis que la toute première occurrence ressemble à un « écho » de la parole enseignante par la très étroite proximité qu'elle entretient avec elle (tours de parole 74/76), les interventions de Marion et Katia paraissent témoigner d'une intériorisation de la règle relative au volume sonore des échanges, posée en 68 par M1 :

68 M1 *vous allez parler entre vous en respectant la parole au sein de votre groupe et en même temps vous allez aussi pas trop fort pour que les autres groupes puissent AUssi pouvoir discuter entre eux.*

En 243, l'élève concernée par la régulation obtempère, ce qui donne du crédit à l'hypothèse de l'intériorisation d'une règle à laquelle on adhère :

241 Marion *oh regardez là ça fait ça fait la femme en noir*
 242 Katia *ch:*
 243 Marion *ça fait la femme en noir <en chuchotant> regardez on voit même sa tête.*

En 68, lorsque l'enseignante a évoqué les règles régissant les échanges dans les groupes, elle a également insisté sur le respect dû aux autres groupes : la remarque adressée par une élève à une camarade appartenant à un autre groupe de travail est adossée à ce principe, tout en relevant de ce que nous avons qualifié d'*inter-régulation* dans la mesure où elle ne passe pas par l'enseignante :

303 Katia *et là on doit travailler et elle(s) chante(nt) <à Leila, qui se trouve dans un autre groupe>*
 304 Leila *mais c'est elle <en riant, désigne Clara>.*

Katia oppose la tâche scolaire (*travailler*) à l'activité de l'autre groupe (*chanter*) : la tâche scolaire concerne l'ensemble de la classe, quel que soit le groupe (*on*) et elle est prescrite (*on doit*). Sans solliciter l'enseignante, elle opère une régulation horizontale *explicitée* en direction de ses camarades.

Nous avons analysé les échanges menés à l'occasion de travaux de groupe, hors de la présence de l'enseignant, dans la classe de M4, et nous avons trouvé les mêmes modalités de régulation. En M4 S2, les élèves doivent, par groupes de cinq, imaginer une suite à un extrait de film visionné collectivement. Ils ne sont pas autorisés à recourir à l'écrit et leurs échanges visent à permettre l'élaboration d'un récit qu'ils présenteront ensuite à l'ensemble de la classe. On retrouve des éléments qui occupent une place centrale dans la

régulation mise en œuvre par les enseignant(e)s lors des échanges menés en groupe classe, que les élèves relayent lorsqu'ils travaillent en groupe de manière autonome. Il s'agit des interventions destinées à faire baisser le volume sonore des échanges,

M4 S2

167 Alicia *non en fait il s'accroche et au-dessus de lui y a une plaque d'égout et puis alors il va*

168 Sarah **chut parle doucement,**

mais aussi la référence à la règle d'écoute :

129 Malaury **on écoute Alicia**

185 Lilou **il faut écouter parce que.**

Dans les échanges menés en groupe classe, les enseignant(e)s utilisaient les injonctions *attends* comment autant de freins à l'expression, notamment afin de permettre au détenteur légitime de la parole de poursuivre son propos. Nous avons trouvé trace des mêmes injonctions dans les échanges menés en groupe, hors de la présence de l'enseignant(e). Elles ont aussi une fonction de *frein*, mais les élèves les utilisent pour manifester leur volonté de prendre la parole auprès de leurs camarades. Lilou procède ainsi à de multiples reprises :

M4 S2

283 Lilou *attends –tends –tends*

285 Lilou *j'ai une idée*

287 Lilou *attends –tends –tends*

289 Lilou *attends –tends –tends j'ai une idée*

293 Lilou *attends –tends –tends oui la femme décida de nettoyer puis le mit à la poubelle.*

L'acte de parole « interrompre le propos », potentiellement périlleux, est ici rendu plus consensuel par ces *attends* qui préparent la prise de parole.

Si les modalités de régulation précédemment citées relaient des règles centrales dans la régulation mise en œuvre par l'enseignant(e) lui(elle)-même, il arrive que les élèves prennent des initiatives. C'est le cas en M1 S2, lorsque les filles du groupe pratiquent spontanément et de concert **une forme de « censure »** à l'égard des propos tenus par les garçons, comme en témoignent les extraits ci-dessous :

78 Jordan *on voit les tétés*

79 Katia *ben qu'est-ce que ça fait*

86 Marius *là y a les gros tétés*

87 Katia *chut <le doigt sur la bouche>*

88 Marius *ça va*

89 Marion *mais t'es bête*

105 Jordan là regarde <il montre un buste de femme nue>
106 Katia pfff.

Il ne s'agit pas d'une intériorisation de règles formulées par l'enseignante, mais de la représentation que ces élèves se font du contenu « autorisé » des échanges : le commentaire apporté par les garçons à propos d'une image de l'album représentant un buste de femme nue est donc disqualifié par les filles, qui montrent leur agacement (*mais t'es bête, pfff*) et ne prêtent aucune valeur à cette remarque (*ben qu'est-ce que ça fait*). Cet élément n'entretient pas de lien avec l'acquisition de compétences citoyennes : il nous paraît davantage relever de la **civilité**, d'un « savoir vivre » scolaire qui imposerait le respect de règles de bienséance et exclurait de fait certains thèmes des échanges.

La censure du contenu des échanges au nom de **normes de bienséance sociale implicites**, qui interdiraient certains propos en contexte scolaire, est également pratiquée en M4 S2 : Alicia souligne la récurrence des références aux *déchets*, *toilettes* et autres *poubelles* pour mieux la disqualifier. On ne retrouve pas le clivage garçons/filles dans la mesure où le groupe observé est exclusivement féminin :

M4 S2
148 Malaury *il va être rénové en en par exemple*
149 Alicia ***on peut arrêter de parler des déchets*** <rires>
151 Malaury *on pourrait faire aussi que lui il va dans les toilettes et puis (la, là)*
152 Alicia ***oh: <désapprobateur> les toilettes les poubelles.***

Nous avons repéré un dernier type de régulation dans les échanges menés par les élèves en petit groupe : en M4 S2, deux élèves font explicitement référence à la tâche à accomplir sur le plan scolaire,

M4 S2
129 Malaury *allez **on perd du temps** là on écoute Alicia*
423 Alicia ***on perd du temps*** là.

Malaury et Alicia interviennent pour en rappeler les exigences : la contrainte temporelle est ainsi mentionnée à deux reprises (*on perd du temps*).

La parole échangée en classe fait l'objet de régulations dont nous avons tenté de définir les modalités. Mais rappelons que la construction et la mise en œuvre d'une éthique interactionnelle n'est pas synonyme d'absence de manifestations de tensions et de conflits dans les échanges. Ce sont ces aspects que nous allons analyser dans les lignes qui suivent.

2. Jugements normatifs et situations de tension interactionnelles

Avant d'envisager les situations de tensions interactionnelles, nous souhaitons considérer le rapport au « français de scolarisation » tel qu'il se manifeste dans les interactions analysées, le cas échéant sous l'angle de la violence normative qui s'y exerce.

2.1. Rapport au « français de scolarisation » et référence aux normes

Dans un contexte où la population scolaire se caractérise par une hétérogénéité linguistique et culturelle marquée, observons comment s'opère la référence aux normes dans les interactions de notre corpus : quelles sont ces normes ? Quels choix linguistiques traduisent-elles ? Par qui la référence est-elle introduite (les enseignant(e)s, les élèves) ?

En guise d'introduction, nous reproduisons ci-dessous un extrait d'interactions, révélateur à plusieurs égards :

M4 S1

1 M4 *alors je voudrais vous présenter Virginie qui est un: professeur de: professeur de*

2 C *de français*

3 M4 *de français qui travaille dans les écoles pour euh observer les élèves en ce moment elle fait un travail sur le langage et l'oral la langue orale la langue française et elle m'a demandé si elle pouvait observer une classe qui travaillait qui parle en français cela correspond à vous <interrogatif>*

4 E *rires <plusieurs>*

5 M4 *et oui qui parlent pas toujours bien en français ça c'est sûr mais on est là pour euh et euh et elle veut étudier comment les enfants utilisent la langue donc c'est pour ça qu'elle a une caméra.*

Plusieurs éléments attirent notre attention : on peut tout d'abord noter le glissement qui s'opère entre *le langage, l'oral, la langue orale* puis *la langue française*. Les pratiques langagières orales sont assimilées à l'utilisation de « la » langue, vue comme une entité homogène et uniforme. Il est ensuite intéressant de relever les rires des élèves en réponse au doute que semble émettre leur enseignant en 3, sur le fait qu'ils appartiennent bien à *une classe qui parle en français*. Ce doute est relayé en 5 par une remarque normative portant sur la maîtrise insuffisante des élèves : *et oui qui parlent pas toujours bien en français ça c'est sûr*, ce qui vient justifier le travail mené en classe pour y remédier : *mais on est là pour euh*.

Ces remarques nous incitent à analyser dans un premier temps les modalités de référence aux normes par les enseignant(e)s dans les échanges menés en classe à l'oral.

2.1.1. Les références à la norme par les enseignant(e)s

L'introduction de normes passe le plus souvent par la reformulation des propos des élèves. Les enseignant(e)s ne soulignent pas de manière explicite les écarts à la norme, mais les « corrigent » dans une reformulation qu'ils jugent « conforme ». Sur le plan du contenu des normes, on note qu'il s'agit de calquer les normes en vigueur pour l'usage écrit de la langue sur les pratiques langagières orales. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante reprend la formulation de l'élève en introduisant la double négation :

M1 S1
164 E *il est pas marié avec la mère*
165 M1 *mais il n'est pas marié avec la mère.*

L'utilisation du pronom personnel « il », correspondant à la forme écrite, est préférée à la forme orale « i » :

M1 S1
278 E *comment i s'appelle le chien*
279 M1 *comment il s'appelle le chien alors tu as trouvé une page.*

Toujours sans formuler de commentaire explicite, l'enseignante reformule les « chais pas » de ses élèves en « tu ne sais pas », conforme aux normes du français de scolarisation écrit :

M1 S1
473 Antonin *chais pas*
474 M1 *tu ne sais pas et toi Enzo*
475 Enzo *chais pas*
476 M1 *tu ne sais pas et toi*
477 Nicolas *je sais pas*
478 M1 *ah.*

M3 introduit également la double négation lorsqu'elle reprend les propos d'un(e) élève,

M3 S1
501 E *on peut pas être tous pareils*
502 M3 *on ne peut pas être tous pareils je note hein tout ce que vous me: voilà on ne – peut pas –.*

mais par rapport à l'exemple issu de la séance codée M1 S1 commenté ci-dessus (164/165), il est possible de nuancer en soulignant que l'enseignante introduit sa reformulation en référence à une prise de notes (*je note hein*), le passage à l'écrit pouvant justifier l'introduction de la double négation.

La plupart des reformulations opérées par M3 concernent des écarts aux normes sur le plan linguistique : dans le choix du genre,

M3 S1
58 Pierre *on est pareils parce nous buvons xxx nous sommes tous pareils parce que nous respirons tous **la même air***

- 59 M3 *le même air oui*
- 119 Jean-Lou *je suis un euh humain mais j'ai pas la même figure que les autres j'ai pas
la même - caractère*
- 120 M3 *le même caractère oui*
- 131 Théo *nous sommes nous sommes tous amis selon la religion selon la couleur tout
nous sommes tous différents nous sommes frères et sœurs et nous sommes
pareils on vit sur la terre on respire l'air **la même air***
- 132 M3 *le même*
- 273 E *on respire **la même air***
- 274 M3 ***LE même air** pourquoi,*

dans la formulation du pluriel,

- M3 S1
- 77 Romy *on est tous **normal***
- 78 M3 ***normaux,***

du comparatif de supériorité,

- M3 S1
- 124 M3 *on peut*
- 125 Jean-Lou ***connaitre - meilleur***
- 126 M3 ***mieux,***

ou encore dans le choix du temps verbal :

- M3 S1
- 469 E *parce que **si on ne se on ne se connaitra pas** et si un jour quelqu'un va*
- 470 M3 ***si on ne se connait pas***
- 471 E *si on ne se*
- 472 M3 *connait pas*
- 473 E *connait pas si on ne se connait pas si un jour quelqu'un va rencontrer ces
personnes il va agir si y a d'autres personnes il va xxx.*

De ce point de vue, les réactions interactionnelles de M2 sont différentes. Nous avons relevé deux cas de reprise explicite au cours de laquelle l'enseignante invite l'élève concerné à s'auto-corriger :

- M2 S1
- 62 Pauline *allez ouvrir les volets euh on a chaud ouvrez les fenêtres on va c'est vous
qui nous **c'est vous qui nous** disez euh*
- 63 M2 ***c'est vous qui nous** quoi*
- 64 Pauline *qui nous dites viens tu peux venir effacer le tableau s'il te plait euh ou tu
peux ouvrir les volets s'il te plait.*

Dans l'extrait ci-dessous, la même élève utilise un « barbarisme », *expression* :

- M2 S1
- 180 E *y a plusieurs **expressions***

- 181 M2 **y a plusieurs quoi** <rires>
 182 E *exprimations*
 183 M2 **ah exprimations**
 184 Pauline *donc donc on dit pas toujours la même – on s'exprime pas toujours pareil.*

L'enseignante l'invite à se corriger (*y a plusieurs quoi*) avant de reprendre le terme qu'elle a utilisé en 183. Finalement, l'élève contourne la difficulté en reformulant ses propos en 184 : *on s'exprime pas toujours pareil.*

Les interactions menées dans la séance laissent apparaître une forme de souplesse de la part de M2, qui ne reprend ni ne censure les propos des élèves lorsqu'ils citent des « gros mots » :

- M2 S1
 76 Pauline *beh oui quand on est énervé des fois quand on s'énerve on n'est pas poli on dit des des fois y a des enfants qui disent des gros mots par exemple ils disent merde*
 77 E *toi aussi hein.*

L'enseignante préfère mettre l'accent sur les choix lexicaux, en invitant les élèves à rechercher un synonyme de « gros mots » :

- 78 M2 *comment je peux ex- exprimer en un seul mot au lieu de dire gros mot en deux mots je voudrais qu'un seul*
 79 E *mots grossiers*
 80 Camille *grossièretés*
 81 M2 *je prends je prends le tien Camille.*

Nous avons envisagé jusqu'à présent les références à des normes dans les échanges oraux. Nous avons vu que les normes convoquées pour réguler ces échanges sont introduites par les enseignant(e)s dans des reformulations, et sont souvent issues des usages écrits de la langue. Il nous reste à observer les références aux normes réalisées par les élèves.

2.1.2. Les références à la norme par les élèves

La nouveauté réside dans la part d'initiative et d'implication des élèves eux-mêmes :

- M3 S2
 88 Romy *quatre paquets pèsent cinq cents grammes*
 89 E *mais UN paquet*
 90 M3 *ALORS* <Issam finit d'écrire la phrase réponse>
 91 E **ça prend un « s » à la fin**

 340 M3 *alors continue Pierre continue*
 341 Pierre *de quoi*
 342 M3 *et quel est le résultat*
 343 Pierre *ah* <rires> <Melvin écrit la phrase réponse>
 344 Alisson **avec une majuscule** maitresse
 345 M3 *avec un « e » majuscule ce n'est pas parce qu'on est en mathématiques qu'on doit oublier le français* <Melvin corrige>

- 622 Sébastien *y a deux « n »*
 623 M3 *deux « n » merci Sébastien personnes voilà Théo vous avez fait autre chose*
 669 Mélissa *un « s » et un point <à Pierre>.*

En 91 comme en 344, en 622 et en 669, ce sont des élèves qui font référence à la norme orthographique et suggèrent une piste de correction. L'extrait ci-dessous illustre la même initiative de la part d'un(e) élève, mais il donne lieu à une divergence de points de vue entre les élèves, certains d'entre eux estimant que l'erreur commise n'est *pas grave*, en particulier parce que l'élève concernée *écrit vite* :

- 366 E *t'as fait un « f » à l'envers <à Tess, qui corrige>*
 367 E *c'est pas grave*
 368 M3 *mais si je suis pas d'accord avec toi*
 369 E *elle écrit vite hein*
 370 M3 *et c'est dommage qu'en écrivant vite elle fasse des fautes d'orthographe quand même*
 371 E *ah oui à bouteilles y a un « s »*
 372 E *à semaines y a un « s »*
 373 M3 *et le point à la fin <Tess corrige> bien qui a fait de la même manière que Tess et Romain.*

L'enseignante choisit son camp en 370 : *c'est dommage qu'en écrivant vite elle fasse des fautes d'orthographe quand même*. La norme doit être respectée dans tous les cas de figure.

Au-delà des cas de référence à la norme analysés ci-dessus, nous souhaitons analyser les situations de tension et de rupture interactionnelles, en accordant une attention particulière à la gestion des « actes de parole périlleux » tels qu'ils ont été définis par Maurer dans son ouvrage *Une didactique de l'oral*.

2.2. Situations de tension interactionnelle et gestion des « actes de parole périlleux »

2.2.1. Traces de violence symbolique ou de rupture dans les échanges

Notre corpus ne nous paraît pas présenter de situations de montée en tension interactionnelle qui correspondraient aux modalités analysées par Claudine Moïse et son équipe dans leurs travaux³⁶⁸. Ceci ne signifie pas pour autant qu'il ne présente pas de traces de violence symbolique ou de rupture dans les échanges.

³⁶⁸Auger N., Fracchiolla B., Moïse Cl., Schultz Romain Ch., « De la violence verbale, pour une sociolinguistique des discours et des interactions », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 2008.

Ainsi, alors qu'un(e) élève suggère la possibilité de se présenter en préalable aux enregistrements de séances, l'enseignante balaie cette possibilité en soulignant le caractère superflu de cette présentation :

M3 S1
15 E *on peut se présenter à la dame*
16 M3 *non tu as pas besoin de te présenter je ne crois pas que ce soit important.*

La violence symbolique de cette réplique est accentuée par le glissement du *on* collectif utilisé par l'élève au *tu* individualisant de l'enseignante : le rejet est adressé directement à l'élève.

D'autres extraits sont révélateurs en terme de malentendus interactionnels entre l'enseignant(e) et les élèves:

M3 S1
340 Mélissa *maitresse euh en blanc ce qui est écrit on écrit en bleu ou au crayon de papier*
341 M3 *tu devrais écrire en blanc je pense*
342 Romy *maitresse en bleu parce qu'on n'a pas de blanc*
343 M3 *oui oui.*

L'enseignante veut traiter la question posée par Mélissa à propos du choix de l'outil scripteur sur le mode de l'humour et de l'ironie afin de souligner son peu d'intérêt. Mais cette stratégie n'est payante que si les élèves la décryptent, ce qui n'est manifestement pas le cas ici, comme en atteste la remarque de Romy en 342 (*maitresse en bleu parce qu'on n'a pas de blanc*).

Certaines situations que nous avons qualifiées de « rupture » se manifestent également entre les élèves, lorsqu'ils ne partagent pas les mêmes référents culturels et linguistiques. Alors que l'enseignante M2 demande à ses élèves de trouver un synonyme à l'expression citée par l'un d'entre eux, *c'était d'la balle*, la réponse de Léa en 286 indique qu'elle ne connaît pas cette expression :

M2 S1
285 M2 *bon qui est-ce qui me le qui me l'exprime d'une autre manière - Léa*
286 Léa ***c'était d'la chance***
287M2 *est-ce que c'était de la chance*
288 E *bon Loïc*
289 Jordan *c'était trop fort.*

Les situations de tension interactionnelle et de violence verbale entre élèves sont également représentées :

M4 S2
425 Alicia *bon ben là on a fait ce qu'on nous demandait hein*
426 Malaury *ouais mais euh **Océane elle a un petit texte quand même** elle dit juste euh*
427 Alicia ***mais ouais mais elle euh** <grimace>*
428 E *<brouhaha>*

- 429 Alicia **elle comprend pas**
 430 Océane *mais j'comprends pas parce qu'y a tout le monde qui parle j'peux pas comprendre*
 431 Malaury **Océane tu répètes après moi d'accord**
 432 E <rires>
 433 Malaury **on va faire comme pour les bébés hein bon alors.**

Les remarques et le comportement non verbal d'Alicia en 427 et 429 sont violents en ce qu'ils sont porteurs d'un jugement négatif sur les compétences d'Océane. Alors que cette dernière tente de se justifier en 430 (*mais j'comprends pas parce qu'y a tout le monde qui parle*), Malaury accentue la violence du propos en indiquant qu'il faut traiter Océane *comme un bébé* en l'invitant à *répéter après (elle)*, ce qui provoque le rire des autres élèves du groupe. La violence de cette séquence, qui se produit hors de la présence de M4, ne peut qu'inciter Océane à continuer à se murer dans le silence. Dans la classe de M1, c'est de nouveau à l'occasion d'échanges menés en petit groupe hors de la présence de l'enseignante que nous avons relevé des situations de tension interactionnelle entre les élèves. En effet, les remarques de Marius sont souvent disqualifiées par ses camarades, soit parce qu'elles sont en quelque sorte « censurées »,

- M1 S2
 86 Marius *là y a les gros tétés*
 87 Katia **chut** <le doigt sur la bouche>
 88 Marius *ça va*
 89 Marion **mais t'es bête** regarde les rideaux on a l'impression que c'est des plumes qui partent

 325 Marius *mais là on voit ses tétés*
 326 Katia **pfff t'es bête,**

soit parce qu'elles ne paraissent pas pertinentes,

- 361 Marius *oh il a coûté dix euros*
 362 Marion **on s'en fiche**
 363 Katia fiche.

On note que les deux filles du groupe, Marion et Katia, sont alliées dans cette entreprise de disqualification : le *t'es bête* de Katia en 326 fait écho à celui de Marion en 89, et les deux élèves parlent d'une même voix en 362/363 pour accueillir la remarque de Marius en soulignant son caractère inutile (*on s'en fiche*).

Le même procédé est utilisé lorsque Marius indique avoir vu des mouches sur l'illustration de l'album que le groupe est en train d'analyser. Marion « corrige » Marius et son agacement est perceptible dans ses choix intonatifs, tandis que le *pff* de Katia prolonge ce parti pris :

- M1 S2
 121 Marius *c'est des mouches*

- 122 Marion *c'est des traits marrants c'est de la peinture c'est fait exprès <sur le ton de l'énervement>*
 123 Katia *pfff.*

On peut donc être surprise de constater que la remarque de Marius est reprise à son compte par Marion elle-même en 296 :

- 296 Marion *c'est marrant on a l'impression là que c'est des justes des tâches comme ça <montre sur le livre> moi ça me plait on voit que c'est dessiné avec de la peinture oh on dirait des mouches regardez*
 297 Marius *oui ben c'est ce que j'ai c'est ce que j'ai dit tout à l'heure*
 298 Marion *oui mais moi tout à l'heure je voyais pas bien.*

Vu le sort réservé à ses remarques par ses camarades, il n'est pas étonnant que Marius déclare en 314 : *peut-être que chuis bidon mais j'ai eu une bonne idée.*

- 306 Marius *regardez au début*
 307 Marion *quoi*
 308 Marius *y a quelque chose au début <montre la couverture> y a ça qu'on n'a pas vu*
 309 Marion *oh y a des bonbons*
 310 Katia *en fait c'est le papier là là c'est le papier <montre dans le livre>*
 311 Marion *c'est le papier du bonbon qu'ils ont déjà mangé*
 312 Marius *ouais peut-être que je chuis*
 313 Marion *attends*
 314 Marius *peut-être que chuis bidon mais j'ai eu une bonne idée.*

Marius paraît avoir intériorisé le jugement des élèves de son groupe (du moins les deux filles), qu'il résume sous le terme péjoratif de *bidon* appliqué non à ses remarques mais à sa personne (*peut-être que chuis bidon*); malgré cette « étiquette » négative, Marius veut souligner qu'il est capable de produire des remarques constructives et pertinentes (*mais j'ai eu une bonne idée*).

Notre corpus comporte donc quelques éléments de rupture et de tensions entre enseignant(e) et élèves, ou bien entre élèves lors d'échanges menés en groupe. Il présente également des cas de gestion d'actes de parole périlleux, lorsqu'il s'agit d'émettre un jugement, d'exprimer son désaccord, de remettre en question une formulation : rappelons que nous adoptons ici le point de vue de Maurer qui défend la nécessité de développer une didactique de l'oral qui permettrait « la maîtrise (des) actes de parole menaçant la face » non pour transformer les élèves « en êtres soumis, mais pour développer leur autonomie, leur liberté, au travers de leurs stratégies de communication ». (Maurer, 2001, p. 53 et 55). Nous examinons successivement la posture adoptée par l'enseignant(e) lorsque les élèves produisent de tels types d'actes, puis nous proposons des exemples de gestion par les élèves eux-mêmes de ces actes de parole.

2.2.2. Gestion des actes de parole périlleux

Du côté de l'enseignant(e), nous avons remarqué qu'il/elle adopte une posture d'atténuation et d'ouverture pour éviter la montée en tension et « déminer le terrain » : il en est en tout cas ainsi lorsque des interventions visant à disqualifier la remarque d'un camarade se produisent dans des échanges menés en sa présence.

M1 S1

15 M1 *je pense qu'y a des élèves qui doivent avoir le livre et qui ont dû le laisser chez eux parce qu'il nous en manque normalement on devrait en avoir au moins un pour deux et je vois un groupe qui n'en a pas alors je te prête Léa et Emma je vous prête celui-là alors je montre <montre le livre à la classe>*

16 Dana *il est grand*

17 M1 *oui tu as raison Dana*

18 E ***ça fait rien du tout***

19 M1 ***ben justement on verra si ça fait ou si ça fait rien du tout ça fait rien du tout ben on verra si ça change quelque chose que le livre soit plus grand.***

La remarque de Dana, approuvée par l'enseignante en 17, est rejetée de manière brutale par un(e) élève en 18. L'enseignante s'efforce de préserver la face des deux élèves concerné(e)s en validant la pertinence de ce questionnement et en l'élargissant à l'ensemble de la classe à travers l'emploi du *on* à valeur de *nous*, et en reprenant les deux analyses (*on verra si ça fait ou si ça fait rien du tout, on verra si ça change quelque chose que le livre soit plus grand*) sans se prononcer sur leur pertinence.

Dans la première séance menée par M4, cette posture est systématiquement mobilisée par l'enseignant : il faut souligner que les élèves sont invités à commenter les prestations orales de leurs camarades, qui réalisent un exposé sur un livre qu'ils ont lu au préalable et à partir duquel ils ont produit une « création ». Ce type de dispositif est susceptible d'engendrer la réalisation d'actes de parole périlleux, en particulier lorsqu'il s'agit d'émettre un jugement ou d'exprimer un désaccord vis-à-vis des choix effectués par un(e) camarade. Comme nous allons l'analyser ci-après, les élèves eux-mêmes paraissent attentifs à la nécessité de préserver la face de leur camarade, et l'enseignant intervient en deuxième intention, sans jamais trancher entre les positions défendues par les élèves concerné(e)s pour *pacifier le débat* et *atténuer les divergences*.

M4 S1

78 Déborah *moi je trouve que t'as trop appris par cœur et que **c'était bien mais c'est trop bien** c'est euh*

79 E *<rires>*

80 Déborah *enfin je veux dire euh il fallait moins apprendre parce que après euh t'as appris tout par cœur même le début de l'histoire mais moi le début de l'histoire je l'apprends pas par cœur*

- 81 Angélique *oui mais euh si après on n'apprend pas par cœur on se souvient pas des:*
 82 Déborah *on peut regarder dans le livre*
 83 E *ouais*
 84 E *y a le passage à lire*
 85 M4 *alors là juste pour j'interviens par rapport à ce que tu as dit je pense qu'Angélique quand elle a lu le texte c'est là que tu dis qu'elle a appris par cœur qu'elle aurait pas dû elle a essayé d'aller vers euh ce que j'avais dit qui consistait à lire en regardant le plus possible*
 86 E *les copains*
 87 M4 *les auditeurs*
 88 Déborah ***oui mais t'avais pas dit d'apprendre par coeur***
 89 M4 ***j'avais pas dit d'apprendre par coeur***
 90 Angélique ***mais j'ai quand même regardé un peu***
 91 M4 ***mais tu as regardé d'autres questions <interrogatif>.***

Déborah réagit en 78 à la prestation d'Angélique : elle souhaite souligner un manque de naturel dû au fait qu'Angélique a appris par cœur son exposé. Elle atténue sa remarque en émettant un jugement de valeur positif (*c'était bien*), qui est toutefois « inversé » immédiatement après, car Déborah indique que l'exposé d'Angélique présente en quelque sorte le défaut de sa qualité (*c'était bien mais c'est trop bien*). Alors qu'Angélique défend ses choix (*si on n'apprend pas par cœur on se souvient pas des:*), Déborah n'en démord pas et répond à l'argument avancé (*on peut regarder dans le livre*), entraînant au passage l'adhésion d'un(e) autre élève de la classe en 83. C'est le moment que choisit l'enseignant pour intervenir : il met les choix effectués par Angélique en relation avec la consigne formulée (*elle a essayé d'aller vers eux ce que j'avais dit qui consistait à lire en regardant le plus possible*) ce qui tend à montrer leur bien fondé. Rappelons que cette consigne avait été présentée par des élèves en début de séance :

- M4 S1
 34 M4 *alors vous rappelez les règles <interrogatif> c'est quoi les règles*
 35 Bastien *le présenter sans feuille*
 36 M4 *Malauray*
 37 Malauray *le présenter en lecture orale sans regarder la feuille pour regarder tout le monde.*

Les interventions de M4 en 89 et 91 sont emblématiques de la *posture de « pacificateur »* qu'il adopte : en effet, alors que les deux élèves continuent à défendre leur point de vue (Déborah en 88 et Angélique en 90), chacune de leurs interventions est ponctuée par une remarque « en écho » de l'enseignant, ce qui lui permet de ne pas trancher entre les deux positions.

Dans l'extrait reproduit ci-dessous, l'enseignant intervient en 191 pour soutenir Alicia, en soulignant que les défauts relevés par Lou et Lilou sont peut-être dus à la difficulté

particulière de l'exercice, liée à l'évolution de la consigne qui nécessite la mémorisation de l'exposé :

- M4 S1
184 Lou *euh j'ai trouvé qu'au début quand tu disais l'auteur et tout on aurait dit qu'on entendait un documentaire tu faisais euh par exemple tu faisais euh l'éditeur <en riant> chais pas tu faisais chaque fois tu stoppais net euh*
188 E *c'est vrai quand t'as dit le livre on dirait t'avais peur d'hésiter euh de perdre euh*
186 Alicia *oui c'est depuis longtemps que je m'entraîne sur ça Lilou*
187 Lilou *quand tu faisais on va dire ta fiche imaginaire*
188 Alicia *<sourire>*
189 Lilou *t'avais l'air de stresser xx*
190 Alicia *oui - bon bè*
191 M4 *alors qu'est-ce qui qu'est-ce qui qu'est-ce qui attends deux secondes qu'est-ce qui qu'est-ce qui te parait difficile par rapport à la aux fois aux fois précédentes*
192 Alicia *bè de tout retenir.*

Enfin, lorsque Déborah porte un jugement de valeur négatif sur la création proposée par Alicia en indiquant qu'elle n'en perçoit pas l'intérêt (*moi j'ai pas très trop bien aimé cette idée de faire ça parce que je je me dis qu'en fait tu faisais sur une feuille ça donnait à peu près le même effet*), c'est à nouveau l'enseignant qui intervient, non pas pour contredire lui-même directement cette remarque, mais pour inviter les élèves à proposer une vision alternative (*oui mais par rapport à un dessin c'est comment*) :

- 255 Lou *euh euh oui moi j'ai trouvé que la création quand même fallait le faire parce que y a pas tout le monde qu'a un pyrograveur chez lui hein*
256 Alicia *maintenant je pourrai plus faire de création comme ça parce qu'il est tombé en panne euh Déborah*
257 Déborah *en fait moi j'ai pas très trop bien aimé cette idée de faire ça parce que je je me dis qu'en fait tu faisais sur une feuille ça donnait à peu près le même effet*
258 Alicia *non parce que sur une feuille si ça chauffe ça pourrait la brûler*
259 Déborah *oui mais ça ça*
260 E *<rires>*
261 Déborah *fallait le faire xxxxxx par un dessin <brouhaha>*
262 M4 ***oui mais par rapport à un dessin c'est comment***
263 E *c'est mieux*
264 Lucas *c'est gravé*
265E *c'est plus original*
266 M4 *voilà c'est plus original.*

Dans cette même séance, *certain(e)s élèves utilisent d'eux(elles)-mêmes des procédés pour atténuer le caractère « périlleux » des actes de parole* qu'ils(elles) réalisent. Il peut s'agir de procédés non verbaux comme le fait d'accompagner son propos d'un sourire :

- 138 Lilou *je trouve que t'as **pas trop bien** mis le ton et euh quand tu faisais ta fiche on va dire*
 139 Maxime *mmh*
 140 Lilou *même si tu l'avais pas <en souriant> euh tu t'avais des **petites** hésitations.*

Ce procédé est associé à l'emploi d'atténuateurs : *t'as **pas trop bien** mis le ton, t'avais des **petites** hésitations.*

Certain(e)s élèves reprennent d'ailleurs les propos d'un(e) camarade en les rendant moins « abrupts » : c'est le cas dans l'extrait ci-dessous, puisque Malaury reprend à son compte le point de vue de Déborah (*comme Déborah / a dit, dit/*) mais en le faisant précéder d'une remarque positive (*c'était plutôt bien*) :

- 142 Déborah *euh j'trouvais que pour la lecture on comprenait **pas trop** qui parlait car t'avais toujours le même ton et tu nous regardais vraiment pas du tout*
 143 M4 *Malaury*
 144 Malaury *bè je trouve que la fiche –fin la fiche même si tu l'as pas*
 145 M4 *Malaury il faut que tu parles fort on t'entend pas*
 146 Malaury *la fiche même si tu l'as pas **c'était plutôt bien mais** comme Déborah / a dit, dit/ t'avais pas xx des personnages.*

Ce procédé est d'ailleurs repris ultérieurement par la même élève : elle avance d'abord un jugement positif (*t'as mis un ton c'était bien*) avant d'émettre une critique, tout en utilisant des atténuateurs (*un peu* à deux reprises) :

- 310 Malaury *euh je trouve que enfin t'as mis un ton **c'est bien mais** comme quand t'as lu le xx passage mais avec une voix ça faisait **un peu** on se rappelle **un peu** des musées où on entend la voix qui nous explique des choses derrière xxx.*

Ce type de dispositif, en ce qu'il favorise la production d'actes de parole périlleux, peut permettre d'engager une réflexion sur les pratiques de communication pour en souligner les enjeux. Comme le souligne Maurer :

« Nous ne sommes pas tous égaux devant la réalisation de ces actes de parole : certaines personnes savent les réaliser en consensus et en dissensus, parce qu'elles disposent dans leur environnement de modèles langagiers suffisamment divers pour se les approprier ; d'autres, dans un environnement langagier moins riche, ont un usage insuffisant du consensus et s'inscrivent le plus souvent en opposition forte à l'autre, tout simplement parce qu'ils n'ont pas le choix d'autres types de formulations. Les premiers auront toutes les chances de pouvoir tirer profit des interactions orales qu'ils auront avec les autres (...) ; les seconds risquent d'être enfermés dans des sphères de communication de connivence, et être les objets de jugements extrêmement négatifs, pouvant aller jusqu'à des jugements d'exclusion. » (Maurer, 2001, p. 74).

Nous voyons quelles peuvent être les implications de ces remarques sur les choix opérés en matière de didactique de l'oral pour favoriser le développement de compétences citoyennes : nous y reviendrons d'ailleurs lorsque nous tenterons de dégager des pistes de

formation pour les enseignant(e)s dans ce domaine. Nous espérons en tout cas avoir montré que *parole régulée ne signifie pas parole aseptisée mais apprentissage de la gestion du conflit par la parole, en minimisant les montées en tension verbales* afin de préserver sa face et celle de son interlocuteur.

Pour poursuivre notre entreprise d'exploration des liens qui unissent la mise en œuvre d'une éthique interactionnelle et la construction de compétences citoyennes, il nous semble important de rechercher les valeurs structurantes de ces éthiques.

3. La toile de fond axiologique des éthiques interactionnelles analysées

Les valeurs structurantes qui figurent au fondement des éthiques interactionnelles analysées touchent à la fois la dimension *identitaire* en ce qu'elles concernent les prises de parole individuelles des élèves du groupe classe, et la dimension *altéritaire* des échanges³⁶⁹, les deux pôles étant intimement liés.

3.1. Une parole individuelle accueillie et valorisée

La parole de l'élève est souvent posée comme *importante*, l'enseignant(e) affirme lui accorder de la valeur. Cela se traduit notamment par la volonté d'attribuer nominativement les propos à leur auteur :

- M1 S1
293 M1 *tu as trouvé une autre page qui peut nous confirmer que c'est le chien Albert je n'ai pas entendu **qui a dit ça** c'est toi Marion alors montre-nous la page <se déplace pour montrer la page évoquée par Marion>*
- M3 S1
504 M3 *d'accord ce n'est pas parce qu'on est différent qu'on ne doit pas aller vers les autres <écrit au tableau note le prénom de Tess> **qui est-ce qui m'a dit ça***
505 E *c'est moi <M3 note son prénom entre parenthèses>*
- 571 M3 *vous commencez par ce que vous voulez <brouhaha> oh: la la - **qui est-ce qui m'a dit** il faut apprendre à se connaître*
- 597 M3 *voilà très bien <écrit au tableau> **qui est-ce qui m'a dit** faut accepter la différence*
598 E ***Jean-Lou** <plusieurs>*
599 M3 *encore*
600 E ***non c'était moi** maitresse*
601 M3 ***c'est qui** <interrogatif> **Benjamin** <interrogatif>*

³⁶⁹ La distinction « identitaire/altéritaire », ou « émetteur/récepteur », adoptée pour simplifier et structurer la présentation des résultats, ne doit pas laisser penser que nous envisageons ces deux pôles comme « étanches ».

Les extraits d'interactions reproduits ci-dessus illustrent cette recherche d'attribution nominative, à travers des interrogations de l'enseignante (*qui a dit ça, qui est-ce qui m'a dit ça*), qui aboutissent parfois à des contestations (*non c'était moi maitresse*) et à des revendications plurielles, mais qui permettent en tout cas de **sortir la parole de l'élève de l'anonymat du groupe** en affirmant son individualité. Il arrive d'autre part que ces propos soient non seulement attribués mais explicitement valorisés par l'enseignante, à travers des qualifications mélioratives, adressées nominativement à l'élève concerné.

M3 S1

201 M3 *Jean-Lou tu as dit des choses **intéressantes** sur les différences.*

Notons que les procédés de valorisation peuvent également s'exercer à l'intention non pas d'élèves cités nominativement mais du groupe classe dans son ensemble :

562 M3 *alors ça je trouve que **c'est très important ce que: vous m'avez dit***569 M3 *les enfants écoutez-moi bien vous allez écrire ça je trouve que **c'est bien ce que vous m'avez dit.***

Les enseignant(e)s indiquent également qu'ils(elles) ont conscience que la prise de parole constitue un enjeu, et qu'ils(elles) veillent à ce que les élèves qui l'ont demandée puissent l'obtenir :

M1 S1

200 M1 *alors Florian j'avais dit que tu allais avoir la parole et j'ai oublié alors je te donne la parole,*

M1 S3

121 M1 *tu disais Marion que tu n'es pas tout à fait d'accord ou tu as quelque chose à rajouter*633 M1 *alors Idriss voulait parler de cette page vas-y Idriss*823 M1 *toute seule tu prendras mieux ton temps tu as raison Tolga tu voulais dire j'adore.*

Il s'agit de respecter un engagement (*j'avais dit que tu allais avoir la parole*) et de tenter de donner l'occasion à chacun(e) de s'exprimer, ce qui corrobore le fait que l'avis de chacun(e) a de l'importance et mérite d'être écouté :

M3 S2

489 M3 *euh je peux écouter Jean Lou il a le droit d'avoir son avis.*

L'enseignant(e) veille d'ailleurs à ce que la répartition de la parole se fasse de manière équitable :

M2 S1

483 M2 *attends tu vas laisser un peu parler tes camarades,*

- M4 S1
243 M4 *Loan deux secondes euh juste Alicia j'aimerais bien que tu donnes la parole à des enfants qui ont pas encore parlé*
- 305 M4 *attends j'interromps mais à chaque fois euh j'aimerais que ce soit pas tout le temps les mêmes enfants qui posent les mêmes questions Lucas Lilou on les a déjà entendus donc essaie de de de d'interroger d'autres.*

Certains procédés permettent donc de **poser la parole de l'élève comme importante et de lui accorder de la valeur**, mais cette dimension ne saurait être séparée de l'exigence d'écoute et d'ouverture à la parole de l'autre, qui lui est consubstantielle.

3.2. L'importance de l'écoute et de l'ouverture à la parole de l'autre

L'écoute apparaît comme une valeur centrale des éthiques interactionnelles construites et mises en œuvre dans les séances observées et transcrites. Parmi les trois axes de l'écoute distingués par Nonnon dans son article « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? »³⁷⁰, la perspective qui est la nôtre s'intéresse principalement à la dimension sociale et interpersonnelle, qui met l'accent sur la « visée éthique » comme horizon de la communication scolaire.

Dans un premier temps, nous souhaitons insister sur les liens qui unissent l'importance accordée à la parole de l'élève et l'exigence d'écoute, et qui se traduisent sur le plan de la régulation des échanges, comme nous avons eu l'occasion de l'analyser précédemment. Rappelons que le respect de la parole implique le fait de ne pas interrompre le détenteur *légitime* de la parole dans son propos,

- M1 S1
387 M1 *chut c'est Leila qui a la parole,*
- M2 S1
30 M2 *ah attends alors euh on va on va laisser parler Léa est en train de parler et lui il a posé une question intéressante vas-y*
- 395 M2 *Pauline laisse parler Pauline,*
- M3 S2
116 M3 *alors qu'est-ce que vous avez marqué un ou quatre Issam <interrogatif> chut nt nt les enfants j'ai dit Issam <le doigt sur la bouche>*
- 654 M3 *attends ce n'est pas terminé Pierre <il va au tableau et écrit> <léger brouhaha> euh tu te tais parce que je te signale que c'est Pierre qu'on écoute.*

³⁷⁰ Nonnon E., 2004, « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le Français aujourd'hui*, n°146, pp. 75-84.

En 654, ce rappel se fait de manière abrupte pour l'élève qui manifestait son désir de s'exprimer (*tu te tais*), et met en lumière le diptyque « écouter / se taire » qui figure au cœur de la régulation interactionnelle, et qui est d'ailleurs évoqué de manière explicite par M3 lorsqu'elle revient sur les règles régissant les échanges menés en binômes :

M3 S2

532 M3 *on va s'arrêter <en chuchotant> bien alors là j'ai Mélissa les enfants quand vous travaillez par deux **vous avez le droit de discuter** à partir de m- du moment où vous n'êtes pas en situation de recherche **vous avez le devoir de vous taire***

533 E *maitresse*

534 M3 *d'accord <interrogatif> vous saisissez bien **la différence entre droit et devoir** <interrogatif> **entre situation de recherche et situation d'écoute** par exemple <interrogatif> bien.*

L'enseignante met en parallèle *droits* et *devoirs*, ou plus précisément *droit de discuter* et *devoir de se taire*, en les reliant à des dispositifs précis : le droit de discuter apparaît comme l'exception, reliée à la participation à une situation de recherche, tandis que la règle serait le devoir de se taire pour toutes les autres situations (*à partir de m- du moment où vous n'êtes pas en situation de recherche vous avez le devoir de vous taire*), qui exigent l'écoute.

Comme le souligne E. Nonnon,

« Apprendre l'écoute, c'est donc **apprendre à respecter les règles de circulation de la parole dans un groupe** : ne pas couper la parole et attendre son tour, partager le temps. Une part inlassable des interventions enseignantes consiste à faire différer le désir de parole, en insistant sur la valeur de ce que dit un autre élève, qui a le droit d'être écouté. »³⁷¹

Sans revenir sur les aspects spécifiquement liés à la régulation des échanges, que nous avons déjà analysés, nous souhaitons mettre en évidence la variété des procédés utilisés par les enseignant(e)s pour *invoquer l'exigence d'écoute*, car ils soulignent la dimension centrale qu'ils lui accordent et l'activation des axes à la fois horizontaux (inter-élèves) et verticaux (enseignant(e)-élèves) de l'écoute. Nous évoquerons ensuite les éléments de justification avancés pour établir les enjeux et les finalités de l'écoute, car ils placent l'altérité au cœur de l'éthique interactionnelle.

3.2.1. L'exigence d'écoute : les procédés mobilisés par les enseignant(e)s

Parmi les procédés utilisés, les enseignant(e)s partent parfois d'un constat personnel (*je n'entends plus rien*) pour inviter implicitement les élèves à adapter leur comportement, sur la base d'un raisonnement qui pourrait être reconstruit de la manière suivante : « je

³⁷¹ *id.*, p. 77.

n'entends plus rien, or il faut s'écouter pour pouvoir poursuivre les échanges, nous ne pouvons plus échanger dans de bonnes conditions, il convient donc que vous vous taisiez ».

M1 S1
217 M1 *je n'entends p- je n'entends plus rien je n'entends plus rien*
380 M1 *je n'entends plus.*

M1 S2
605 M1 *ah oui comme si on avait changé la lumière <brouhaha> on s'entend plus on ne s'entend plus <en chuchotant, met le doigt sur la bouche>.*

M2 S1
276 M2 *Pauline là chut alors là je ne vous entends plus chacun raconte Jordan chacun raconte la sienne*
371 M2 *j'entends rien,*

M4 S1
437 M4 *attends –tends –tends on n'entend pas les questions parce qu'y a plusieurs qui parlent à la fois.*

Cette condition, qui doit être respectée pour pouvoir poursuivre les échanges, est d'ailleurs parfois explicitement mentionnée par les enseignant(e)s :

M1 S1
406 M1 *je crois que ça va être la dernière chose que nous allons dire*
407 E *non:*
408 M1 *non parce que **vous ne vous écoutez plus** vous n'é- y en a y en a qu'un qui écoute c'est celui qui parle il s'écoute lui et puis les autres n'écotent pas **donc vous pouvez baisser vos doigts** baissez vos doigts.*

Les modalités de rappel de l'exigence d'écoute sont variées. Les élèves sont souvent invités collectivement à écouter un(e) de leurs camarades, les choix énonciatifs opérés pouvant permettre à l'enseignant(e) de s'inclure dans cette exigence (*on écoute, nous écoutons*):

M1 S1
223 M1 *allez on é- **on écoute Florian** attends deux secondes Florian ils ne sont pas encore tous prêts à t'écouter,*

225 M1 *chut <allez> <en chuchotant> vas-y*
226 Florian *xxxxxxxxxxxx*
227 M1 *tu vas reprendre parce qu'**on n'a pas entendu le début** de ce que tu as lu y avait encore trop de bruit dans la classe reprends,*

245 M1 *première voix - première page allez **on écoute Léa** attends il faut attendre le silence,*

M2 S1
5 M2 **Isaac nous t'écoutons**
260 M2 *bon alors regardez écoutez il dit il dit c'était d'la balle mec,*

M3 S2
385 M3 *hop vous y allez on écoute Fiona et Théo <ils vont au tableau>.*

Parfois, c'est un(e) élève qui est nominativement interpellé(e) et à qui l'enseignant(e) rappelle l'exigence d'écouter son camarade :

M2 S1
485 M2 *tu vas répéter ce que t'as dit Amandine et Loïc vous écoutez ce que dit Léa,*

M3 S1
71 M3 **Ryad est-ce que tu as bien entendu ce qu'elle a dit bien Romy,**

M3 S2
238 M3 *Ryad a dit non Ryad a dit que la deux était fausse c'est bien ça Ryad <interrogatif>*
239 Ryad *oui moi j'ai dit la deux*
240 Adrien **j'ai entendu la trois**
241 M3 *tu n'écoutais pas bien tu devais parler à ce moment-là.*

L'exigence d'écoute adressée à l'élève cité(e) nominativement peut aussi concerner non pas un camarade mais l'ensemble du groupe classe, enseignante incluse :

M2 S1
321 M2 **Jordan Jordan - tu nous écoutes un peu.**

Les enseignant(e)s peuvent également choisir de mettre l'accent sur l'écoute de manière collective et indifférenciée : il s'agit de s'écouter *les uns les autres*,

M2 S1
22 M2 **on s'écoute,**

M3 S1
301 M3 *et on écoute quand même les autres*
456 M3 *maintenant on s'écoute,*

M3 S2
332 M3 **écoutez écoutez.**

Cette exigence collective d'écoute implique d'ailleurs que chacun(e) ait conscience, lorsqu'il(elle) prend la parole, qu'il est important d'être entendu(e) de tous les élèves de la classe, où qu'ils(elles) soient placé(e)s :

M3 S1
65 M3 *parle un peu plus fort parce qu'il faut que Ryad t'entendes là-bas.*

Enfin, l'écoute peut être soit dirigée des élèves vers l'enseignant(e),

- M1 S2
66 M1 *est-ce que vous m'écoutez <interrogatif>*
68 M1 *alors posez vos crayons et écoutez-moi,*

soit appliquée par l'enseignant(e) lui(elle)-même en direction des élèves :

- M2 S1
369 M2 *je t'écoute Pierre tu vas nous lire le texte de gauche c'est des lettres vas-y,*
- M3 S1
47 M3 *je vais tous vous écouter vous allez bien tous vous écouter aussi et ensuite on va: discuter pour l'instant donc on n'écoute pas de commentaire là hein d'accord alors Dorian essayez d'aller vite hein.*

Ces différentes interventions soulignent *les multiples réciprocités de l'exigence d'écoute* : des élèves entre eux, des élèves envers l'enseignant(e), mais aussi de l'enseignant(e) en direction de ses élèves.

3.2.2. Verbalisation des enjeux et des finalités de l'écoute

Au-delà des divers procédés mobilisés pour faire respecter l'exigence d'écoute, les enseignant(e)s verbalisent les enjeux que recouvre cette exigence en mettant l'accent sur la richesse que constitue l'ouverture à la parole de l'autre et l'influence qu'elle peut jouer sur ses propres convictions. Ainsi, si au départ *chacun a son propre avis*,

- M1 S1
23 M1 *vous savez qu'on n'a pas toujours le même avis alors je vais vous donner une feuille et pour le moment on n'a pas besoin de parler avec son voisin tu veux s'il te plaît Léa distribuer de ce côté-là pour le moment ce n'est pas un travail à deux,*
- 31 M1 *Emma c'est chacun pour soi elle elle a son avis et toi tu as ton avis à toi donc tu regardes ta feuille,*

le fait d'écouter l'avis des autres est une richesse, notamment car cela peut permettre de tisser des liens avec son propre avis, de le préciser, voire de le faire évoluer :

- M1 S3
697 M1 *oui c'est ça xx et justement on était en train de terminer de demander de quoi parle ce livre et Leila s'est expliquée à son avis de quoi parle le livre vous écoutez parce que vous vous avez eu des idées on ne sait pas s'ils auront eu les mêmes tu es prête Léa à écouter <interrogatif, ton aigu> alors vas-y.*

L'enseignante finalise l'exigence d'écoute : ce n'est pas tant le respect des règles qui est mis en avant, mais l'intérêt que peut représenter l'accès aux idées défendues par les autres

élèves. La pluralité des idées est sous-entendue, et il est attendu des élèves qu'ils pratiquent **une écoute active**, notamment en comparant leurs idées avec celles qui proposées par leurs camarades. De même, lorsque les élèves sont invités à écouter un de leurs camarades, en l'occurrence Enzo, l'apport de remarques nouvelles que cela peut représenter est mis en lumière (*il dit qu'il a remarqué quelque chose*) :

M1 S3
386 M1 *je voudrais qu'on qu'on écoute Enzo parce que depuis tout à l'heure il lève le doigt et il dit qu'il a remarqué quelque chose et on ne l'a pas encore écouté vas-y.*

Le lexique utilisé par l'enseignante est révélateur de la valeur qu'elle accorde à l'ouverture à la parole de l'autre : le verbe *profiter* implique en effet un bénéfice pour celui qui pratique cette ouverture, qui est présentée de manière dynamique, dans une perspective interactionnelle (*pour peut-être par exemple /le, Ø/ compléter*).

M1 S1
59 M1 *ça peut arriver oui ou bien ben si on ne redit pas la même chose on n'a pas écouté on n'a pas profité de l'avis de l'autre pour peut-être par exemple /le, Ø/ compléter.*

La même enseignante souligne d'ailleurs parallèlement les « pertes » subies par les élèves lorsqu'ils ne respectent pas cette exigence.

M1 S1
304 M1 *très bien c'était la page préférée d'Allan c'est dommage parce qu'il a il a fait du bruit en même temps que tu lisais.*

L'écoute des propositions des autres élèves peut conduire à l'évolution de ses propres positions :

M3 S2
241 M3 *alors alors est-ce que vous pensez toujours que c'est votre solution qui est la bonne <interrogatif> <à Benoît et Dorian> c'est sûr vous êtes convaincus <interrogatif> c'est votre dernier mot <rires> bon donc celle-ci on l'efface <elle efface la deux>.*

Parfois, les autres élèves sont explicitement sollicités pour convaincre un(e) de leurs camarades et faire évoluer son point de vue :

M3 S2
503 M3 *Théo tu es d'accord – Théo est-ce que tu es d'accord pour dire qu'elle n'est pas juste – essayez de convaincre Théo les enfants.*

Plus généralement, les enseignant(e)s invitent leurs élèves à raisonner, à tisser des liens entre les différents propos, en mettant en avant la co-construction qui s'opère à travers les échanges :

M1 S2
675 M1

*oui alors après on avait dit que c'était pas une pelle que ça servait à trancher oui donc les mouches que vous aviez je crois que **c'est vous qui aviez parlé de mouches** <au groupe de Marion> et bien en fait **les mouches elles viennent de là elles viennent de la partie de ce groupe** donc il n'y avait pas de mouches chez elle il y a des mouches ici.*

En M1 S2, comme les élèves ont échangé par petits groupes en travaillant chacun(e) sur un passage différent de l'album, lors de la mise en commun l'enseignante souligne l'importance de mettre en relation les remarques opérées par les différents groupes (*c'est vous qui aviez parlé de mouches <au groupe de Marion> et bien en fait les mouches (...) elles viennent de la partie de ce groupe*).

Parfois, cette incitation est implicite : dans l'extrait reproduit ci-dessous, l'enseignante invite des élèves (précisons qu'il s'agit des deux premiers élèves interrogés) qui ne parviennent pas à oraliser leurs propositions à *écouter les autres en attendant*, ce qui peut signifier que cette écoute permettra aux élèves concernés de profiter des prises de parole des autres pour préparer leurs propres interventions et oser prendre la parole à leur tour :

M3 S1
53 M3

*tu ne sais pas comment la formuler ben écoutez **réfléchissez un petit peu on va écouter les autres en attendant.***

Ce sont parfois les échanges passés qui peuvent nourrir la réflexion et les prises de parole :

M3 S1
63 M3

*oui mais **il s'est rappelé de ce qui avait déjà été dit** autrefois.*

Enfin, l'enseignante incite également les élèves à tisser des liens entre les propos d'un camarade et des éléments culturels partagés par la classe :

M3 S1
516 M3

*oui donc euh ça aussi ce que me dit Fantine **ça me fait penser à quelque chose** Fantine me dit c'est important de le dire parce qu'y a des gens qui croient que parce qu'on a une autre couleur on est méchants*

517 E

non <plusieurs>

518 M3

vous ne croyez pas que c'est important de

519 E

si c'est juste mais c'est pas vrai

520 M3

*dites-moi **moi je fais un lien avec elle là ça ne vous fait pas penser à un***

521 E

Pocahontas

522 M3

tout à fait ça fait penser à Pocahontas

523 E

oui c'est ce que j'étais en train de me dire aussi

524 M3

alors <écrit Pocahontas au tableau>

525 E

ah oui à Pocahontas.

Notons que s'il est important d'écouter l'avis des autres, il ne s'agit pas pour autant d'abandonner de manière systématique son point de vue :

M3 S2
536 M3

*attends Mélissa est en train de prendre la correction et Adrien lui dit mais on l'a trouvée la solution **Mélissa lui a répondu oui mais moi je trouve que cette façon est plus facile elle a le droit.***

Dans l'extrait reproduit ci-dessous, cette remarque prend tout son sens :

- M1 S3
90 Louna **moi j'ai compris** le pêcheur euh le pêcheur et l'oie c'était que le pêcheur il demandait à l'oie de: aller chercher dans la mer
- 91 Antonin **non non non**
- 92 M1 ch:
- 93 Jordan **et non pas un poisson**
- 94 E c'était lui
- 95 M1 laisse-la terminer
- 96 Louna **j'ai cru que c'était un poisson parce que dans les images y avait j'ai vu qu'il récupérait un poisson j'ai cru que c'était un poisson**
- 97 M1 **bon et là comme tu entends que les autres disent non tu penses que ce n'est pas un poisson <interrogatif>**
- 98 Louna si
- 99 M1 **ah tu es quand même sûre que c'était un poisson.**

Tandis qu'en 90 Louna verbalise sa compréhension de l'album lu en indiquant que l'oie doit ramener un poisson au pêcheur, elle suscite le désaccord de ses camarades Antonin et Jordan en 91 et 93 (*non non non, et non pas un poisson*), ce qui l'amène en 96 à reprendre ses propos en les mettant à distance (*j'ai cru que c'était un poisson*) et en insistant sur les éléments présents dans les illustrations qui l'ont amenée à cette conclusion, comme si ces éléments l'avaient induite en erreur. L'enseignante, qui a perçu cette inflexion, intervient alors auprès de Louna. Elle cherche à vérifier si cette dernière maintient sa proposition ou bien si elle l'abandonne, en soulignant que cet abandon serait alors dû au désaccord exprimé par ses camarades (***comme tu entends que les autres disent non tu penses que ce n'est pas un poisson***).

Deux axes structurants émergent des éthiques interactionnelles construites et mises en œuvre dans les échanges. Ces deux axes, qui mettent l'accent sur l'accueil de la parole de l'élève et la valeur qui lui est accordée, tout en favorisant l'ouverture à la parole de l'autre et en soulignant les bénéfices qu'elle permet, sont étroitement interdépendants. Nous aurons l'occasion de revenir dans la troisième partie de notre analyse sur ces éléments, lorsque nous nous interrogerons sur les pistes de formation des enseignant(e)s qu'il est possible d'envisager pour développer ces axes. Pour l'instant, nous souhaitons clore ce tour d'horizon des valeurs placées au cœur des interactions, en analysant les situations où les interactions elles-mêmes deviennent un objet de réflexion et d'échanges, favorisant l'émergence d'une posture réflexive, centrale en matière d'apprentissages citoyens.

3.3. Les échanges comme objets de réflexion et la valeur des interactions : vers une posture « méta-interactionnelle » ?

Dans certaines des séances que nous avons observées, les enseignant(e)s prévoient un temps d'échanges dédié au retour sur les interactions qui ont eu lieu en amont. Ce retour permet l'analyse de différentes dimensions. Il s'agit de faire le point sur les prises de parole, et notamment d'inciter les élèves à engager une réflexion quant au fait que certains d'entre eux ne sont pas intervenus :

- M1 S1
450 M1 *bien maintenant je voudrais savoir qui n'a pas pris la parole,*
- 464 M1 *je ne m'en souviens pas j'essaie de noter à chaque fois qui prend la parole mais au bout d'un moment je n'arrive plus à relever par contre j'ai bien remarqué que Enzo Nicolas Antonin et Camille ça j'en suis sûre n'avaient pas pris la parole pour parler à tout le groupe*
- 465 Antonin ***mais si je vous ai dit***
- 466 M1 *j'ai dit que tu n'as pas pris la parole tu n'as pas eu la parole d'accord alors **peut-être que** tu as levé le doigt et que je ne t'ai pas vu **peut-être qu'**à ce moment-là quelqu'un a parlé en même temps que toi et tu as baissé le doigt ensuite est-ce que c'est déjà arrivé qu'on parle comme ça et que Enzo Nicolas et Antonin ne prennent pas la parole*
- 467 E *oui: <plusieurs>*
- 468 M1 *oui ça se peut est-ce que la dernière fois que nous avons parlé d'un livre **est-ce que j'avais aussi fait remarquer** à Antonin Enzo et Nicolas qu'ils n'avaient pas pris la parole*
- 469 Katia ***oui moi j'avais déjà remarqué***
- 470 M1 *toi tu avais parlé mais tu avais remarqué aussi Katia*
- 471 Katia ***que ils parlaient mais ils disaient pas des choses sur le livre***
- 472 M1 *en tout cas là ils n'ont peut-être pas parlé mais ils **n'ont je ne sais pas je ne peux pas regarder tout ce qui se passe en même temps** mais en tout cas c'est vrai que vous n'avez pas parlé au groupe du livre et ce n'est pas la première fois – est-ce qu'on – peut essayer de réfléchir pourquoi.*

Les élèves concernés peuvent réagir : Antonin manifeste son désaccord en 465, qui est pris en compte par l'enseignante qui évoque plusieurs hypothèses (*peut-être que tu as levé le doigt et que je ne t'ai pas vu peut-être qu'à ce moment-là quelqu'un a parlé en même temps que toi et tu as baissé le doigt ensuite*) tout en soulignant sa part de responsabilité dans l'attribution de la parole. Cette dernière ne s'adresse pas qu'aux élèves qui n'ont pas pris la parole : elle sollicite également les autres élèves, qui interviennent en 467 ou apportent leurs commentaires, comme Katia en 469 et 471. Elle-même prend des précautions dans son intervention en 472 en indiquant qu'*elle ne peu(t) pas regarder tout ce qui se passe en même temps* tout en affirmant que les élèves cités n'ont pas parlé au groupe du livre et surtout en replaçant cette remarque dans une perspective temporelle élargie ce qui lui confère davantage de poids, puisque *ce n'est pas la première fois*.

L'ensemble des élèves sont invités à engager une réflexion, l'enseignante utilisant le pronom *on* à valeur de *nous*.

M2 et M3 manifestent aussi leur volonté de comprendre pourquoi certain(e)s de leurs élèves n'ont pas pris la parole, comme en attestent les extraits reproduits ci-dessous :

M2 S1
410 M2 *ceux qui se sont pas exprimés pourquoi **qui c'est qui s'est pas exprimé**,*

M3 S1
147 M3 *voilà c'est vrai que presque tout le monde a parlé de: de couleur de peau mais je voulais demander quand même j'ai trois élèves qui n'ont rien mis **est-ce que vous voulez est-ce que ça vous a inspiré quelque chose finalement est-ce que vous osez dire quelque chose maintenant vas-y Dorian.***

Les enseignantes n'impliquent pas l'ensemble des élèves et s'adressent directement aux élèves concerné(e)s, en les invitant à intervenir pour expliquer les raisons de leur silence ou bien en leur offrant l'occasion de se « rattraper » et d'*ose(r) dire quelque chose*. En tous les cas, les trois enseignantes qui opèrent un retour dans l'une de leurs séances sur les élèves qui n'ont pas pris la parole affirment, en quelque sorte en creux, la **valeur positive qu'elles accordent à la participation aux échanges**, considérée comme un objectif à atteindre par tous les élèves (ce qui est à considérer sur le long terme, car difficile sur le plan pratique à mettre en œuvre dans une seule et même séance).

Au-delà du bilan opéré sur les prises de parole, M1 effectue également un retour sur les échanges afin d'inviter les élèves à réfléchir à la question suivante : *comment est-ce que ça s'est passé ce moment où on a parlé tous ensemble ?*

Nous reproduisons ci-dessous un large extrait des interactions concernées :

M1 S1
481 M1 *bien: alors tous ceux qui ont pris la parole tous ceux qui ont pris la parole comment est-ce que ça s'est passé ce moment où on a parlé tous ensemble Idriss*
482 Idriss *ça s'est c'était **c'était bien** mais **des fois y en a qui coupent la parole***
483 M1 *moi je serais assez d'accord avec ce que tu dis Emma*
484 Emma *-- je sais plus*
485 M1 *bon alors réfléchis dans ta tête Idriss je rappelle ce qu'a dit Idriss Idriss a dit c'était bien mais à certains moments y en a qui ont coupé la parole alors est-ce qu'on peut dire **ce qui était BIEN qu'est-ce qui était BIEN** puisque Idriss a dit **qu'est-ce qui était bien** Louna*
486 Louna ***quand on levait le doigt et tu nous interrogeais***
487 M1 *ça c'était bien <interrogatif> **pourquoi c'était bien qu'est-ce c'est qui était bien***
488 E *parce que on xxxxxx intéressantes*
489 M1 *ah ça c'est bien - d'accord et qu'est-ce qui était bien aussi dans le moment où on a parlé de ce livre en-dehors du fait qu'on a parlé au moment où on levait le doigt Katia*
490 Katia *que: des f- **quand on parlait** et ben ben **on se taisait nous les autres***
491 M1 *mmh Leila*

- 492 Leila *euh des fois aussi on on **quand les autres ils parlent on voit on découvre des choses qu'on n'a pas qu'on n'a pas vues dans le livre***
- 493 M1 *oui ça t'est arrivé aujourd'hui <interrogatif>*
- 494 Leila *non*
- 495 E *moi oui*
- 496 M1 *d'autres fois*
- 497 Amine *moi aussi je veux dire un truc maitresse*
- 498 M1 *aujourd'hui oui ça t'est arrivé <interrogatif> oui – Dylan est-ce que ça t'est arrivé aujourd'hui Leila a dit ce qui est intéressant quand on parle aussi comme ça c'est qu'on peut voir des choses dans ce que les autres disent et que nous on n'avait pas vues ou pas compris ça t'est arrivé aujourd'hui Dylan ou pas – on sait pas il veut pas nous le dire.*

La première intervention, celle d'Idriss en 482, qualifie les échanges à travers une modalisation positive (*ça s'est c'était c'était bien*) qui est immédiatement nuancée par l'introduction d'une remarque négative soulignant le non respect d'une règle interactionnelle visant à *ne pas se couper la parole*. Notons que cette règle n'a pas été formulée explicitement en début de séance lorsque l'enseignante avait incité les élèves à indiquer *comment est-ce qu'on va parler comment est-ce que ça va se passer* : les élèves avaient alors insisté sur le fait d'attendre d'avoir la parole et de lever le doigt, afin de ne pas tous parler en même temps (48, 52, 54). Idriss complète donc ce tour d'horizon des règles devant régir les échanges, cette fois-ci non plus en les verbalisant *a priori*, mais en effectuant une analyse des échanges qui viennent de se dérouler. L'enseignante manifeste son adhésion aux propos d'Idriss en 483 (*moi je serais assez d'accord avec ce que tu dis*), qu'elle reformule en 485 en incitant les élèves à développer les aspects positifs des échanges qui ont eu lieu dans la séance. Elle insiste sur l'adverbe *bien* qu'elle répète à plusieurs reprises dans son intervention, y compris en mobilisant des paramètres paraverbaux. Elle choisit donc d'inciter les élèves à se focaliser sur les dimensions des échanges qu'il convient de valoriser. Louna, qui avait participé à la verbalisation en début de séance des règles interactionnelles, reprend ici une des règles énoncées qui consiste à *lever le doigt* et à attendre d'être interrogé(e) avant de prendre la parole. Une dimension importante des interactions est mentionnée par Katia en 490, qui prolonge en quelque sorte l'intervention d'Idriss : permettre à son interlocuteur(trice) de s'exprimer sans l'interrompre met en jeu la *valeur de réciprocité dans les échanges*, et le parallélisme entre « parler » et « se taire ». Cette réciprocité-réversibilité se manifeste dans les propos de Katia, qui utilise le même pronom « on » pour désigner successivement ces deux actions :

- 490 Katia *quand on parlait et ben ben on se taisait nous les autres.*

Katia a conscience de la solidarité des rôles interactionnels, qui apparaissent comme les deux faces d'une même pièce de monnaie.

On constate que les élèves évoquent en priorité les règles de gestion des échanges, que celles-ci soient spécifiquement liées au contexte scolaire (lever le doigt et attendre d'être interrogé(e)) ou généralisables à l'ensemble des interactions. La valeur de respect de la parole de son interlocuteur(trice) est mise en avant, mais uniquement sous l'angle communicationnel (se taire quand son interlocuteur parle, et ne pas lui couper la parole). Il faut attendre l'intervention de Leila en 492 pour que soit évoquée le ***bénéfice individuel que peuvent apporter les interactions.***

492 Leila *euh des fois aussi on on quand les autres ils parlent on voit on découvre des choses qu'on n'a pas qu'on n'a pas vues dans le livre.*

Les propos des « autres » peuvent constituer une richesse en ce qu'ils permettent de mettre en lumière des éléments qui n'avaient pas été perçus individuellement : un(e) élève indique d'ailleurs en 495 avoir éprouvé ce que décrit Leila. Cette dernière fait écho aux interactions survenues en début de séance :

57 M1 *vous n'écoutez pas toujours ce que disent les autres et souvent qu'est-ce qui se passe à ce moment-là Louna Katia*

58 Katia *ben après on redit la même chose*

59 M1 *ça peut arriver oui ou bien ben si on ne redit pas la même chose on n'a pas écouté on n'a pas profité de l'avis de l'autre pour peut-être par exemple /le, Ø/ compléter.*

L'enseignante avait alors souligné que l'importance de l'écoute résidait dans la possibilité de *profiter de l'avis des autres.*

Si nous avons dans ce chapitre cherché à mettre en évidence les valeurs qui figuraient au cœur des éthiques interactionnelles mises en œuvre dans les classes, ***ce sont ici les interactions elles-mêmes qui sont érigées en valeur, par la rencontre avec la parole de l'autre qu'elles permettent.*** Le lien avec le développement d'une posture citoyenne est ici patent, notamment dans l'expérience de l'altérité.

Le moment consacré en fin de séance au retour sur les échanges permet également à M1 de revenir sur les difficultés rencontrées par certain(e)s élèves au cours de la séance. C'est le cas de Tolga, qui indiquait à plusieurs reprises, en amont des échanges, n'avoir rien compris au livre :

M1 S3

29 M1 *qu'avez-vous compris en regardant ce livre*

30 Tolga *et si on n'a pas compris*

65 Tolga *dans ce livre j'ai rien compris maitresse.*

Lors du retour, l'enseignante sollicite en priorité Tolga afin qu'il puisse déterminer ce qui faisait obstacle à sa compréhension. Des élèves de la classe (Idriss, Louna, Nicolas) formulent à leur initiative des hypothèses sur ces difficultés, que l'enseignante adresse à l'élève concerné :

- M1 S3
 471 M1 *voilà d'accord bien avant qu'on passe au deuxième livre euh tout à l'heure j'ai remarqué qu'il y avait des élèves qui ont écrit qu'ils n'avaient pas compris qu'ils n'avaient rien compris à ce livre finalement maintenant on se rend compte qu'on a compris beaucoup de choses Tolga qu'est-ce c'est moi j'ai plus xxxxxx*
- 472 Louna *moi j'ai plus xxxxxx*
- 473 M1 *qui: qui t'empêchait de comprendre tout à l'heure*
- 474 Tolga *ben --*
- 475 Idriss *xxxxxx*
- 476 M1 *c'est possible c'est possible **Idriss a une idée il dit que tu étais trop excité tout à l'heure pour comprendre le livre c'est ça** <interrogatif>*
- 477 E *oui c'est vrai*
- 478 M1 *c'est vrai <interrogatif>*
- 479 Louna ***il parlait avec tout le monde***
- 480 M1 *ah en tout cas moi j'ai vu que tu tournais les pages très très vite*
- 481 Louna *Abir elle voyait plus rien*
- 482 Idriss *en plus il xxxxx*
- 483 Tolga *mais si elle voyait*
- 484 Louna *ouais mais tu faisais ça <elle l'imité>*
- 485 M1 *allez bon alors **qu'est-ce que c'est qui pouvait empêcher de comprendre à ce moment-là Tolga***
- 486 Nicolas *parce qu'il a tourné vite*
- 487 M1 *trop vite <léger brouhaha> **alors qu'est-ce que c'est qui t'a empêché de comprendre dis-le nous***
- 488 Tolga *ben parce que*
- 489 M1 *ch: laisse-le répondre – est-ce que tu as compris quelque chose maintenant <interrogatif>*
- 490 Tolga *oui*
- 491 M1 *oui est-ce que tu pourrais tu pourrais raconter l'histoire ce qui s'est passé maintenant tu pourrais ou pas Tolga*
- 492 Tolga *oui*
- 493 M1 *tu pourrais*
- 494 Tolga *c'est là parce que là je c'est pas obligé qu'il xxx.*

Ces hypothèses concernent le comportement de Tolga, qui avait effectivement fait l'objet de régulations au cours des échanges. L'enseignante avait alors souligné que ce comportement pouvait le gêne(r) dans (s)on travail, ce que semblent valider les hypothèses soumises par ses camarades :

- M1 S3
 50 Katia *maitresse Tolga il arrête pas de nous embêter*
- 51 M1 *qu'est-ce qui se passe <en fronçant les sourcils>*
- 52 Katia *il arrête pas de nous embêter*
- 53 M1 *oui Tolga est très énervé depuis ce matin on lui a fait déjà remarquer de nombreuses fois écoute **Tolga tu déranges tout le monde et j'ai l'impression aussi que ça te gêne dans ton travail.***

L'enseignante insiste en tout cas pour recueillir l'avis de Tolga (476, 485, 487), puis clôt cette séquence en l'invitant à indiquer si sa compréhension du livre a progressé (en 489), ce à quoi il répond favorablement. Une nouvelle fois, les échanges sont considérés positivement, puisque c'est eux qui ont permis une évolution de la compréhension (même si cette évolution n'est, pour le cas qui nous occupe, pas vérifiée).

Les interactions elles-mêmes peuvent donc être posées comme objets de réflexion et d'échanges, les élèves étant sollicités pour opérer un retour réflexif sur les prises de parole, pour analyser le déroulement de ces échanges et en dégager les aspects positifs. Ce retour peut également permettre aux élèves ayant rencontré des difficultés de s'exprimer sur l'origine de ces difficultés et de pointer une éventuelle évolution favorable à l'issue des échanges. Ainsi, *les bénéfiques représentés par les interactions sont mis en lumière par et avec les élèves.*

Avec ce deuxième chapitre, notre définition de la citoyenneté a continué à s'étoffer : si nous avons montré précédemment comment la classe se constitue en communauté, c'est ici le maintien dans la communauté qui est en question, car celui-ci est conditionné au respect de règles, qui touchent en particulier au déroulement des échanges. Dans une perspective citoyenne, l'adhésion des élèves à ces règles est d'autant plus solide qu'ils associés à leur verbalisation, et que ces règles sont explicitées/justifiées. Elles ont un ancrage éthique dans la mesure où elles sont référées à des valeurs (respect, tolérance, équité), qui à leur tour fondent leur légitimité, surtout lorsque ces valeurs font l'objet d'une mise en mots. Enfin, alors que nous insistions dans le premier chapitre sur les phénomènes de coopération et de co-construction qui sont à l'œuvre dans les interactions, les analyses menées dans ce chapitre invitent à s'intéresser parallèlement à la gestion des manifestations de violence verbale, aux conflits et aux tensions qui émaillent les interactions.

Dans le chapitre qui suit, nous souhaitons poursuivre la réflexion engagée en centrant l'analyse sur l'expérience de la pluralité et de l'altérité dans et par les interactions.

Chapitre 3 - Les interactions en contexte didactique comme expérience de la pluralité et de l'altérité

L'interaction en contexte didactique met les élèves (et l'enseignant(e) !) en situation de rencontre de l'autre. Entre rencontre et confrontation, cette expérience de l'altérité se décline selon plusieurs facettes, qui constitueront l'ossature du chapitre. En premier lieu, nous examinerons non seulement les modalités de référence au pouvoir dans les interactions, mais aussi les manifestations de pouvoir, dans les échanges menés en groupe classe comme dans les petits groupes d'élèves, hors de la présence immédiate de l'enseignant(e) : en effet, l'interaction met en relation par la parole et implique l'exercice de relations de pouvoir *dans* et *par* la parole. L'analyse des interactions comme lieu de contact avec l'altérité suggère également l'exploration de l'hétérogénéité, du multiple, de la diversité dans les échanges. Nous souhaitons savoir si les interactions menées en classe favorisent la (re)construction d'une culture plurielle à partir de la combinaison des individualités qui la composent. Enfin, nous chercherons à montrer en quoi ces échanges peuvent permettre l'émergence d'une posture que nous appellerons « alter-identitaire », pour souligner les liens qui unissent identité et altérité, l'altérité désignant à la fois l'autre à soi mais aussi l'autre *en* soi, et la confrontation à l'autre permettant la construction de soi.

1. Les manifestations du pouvoir dans les échanges

1.1. Les références au pouvoir dans les échanges

Avant d'analyser comment se manifestent les relations de pouvoir dans les échanges, nous avons cherché les références au pouvoir dans le discours des élèves : ces derniers évoquent l'existence de différentes sources de pouvoir, notamment à travers la mention des adultes en général, des adultes de/dans l'école (maitresse, directeur), et des parents. Ces références apparaissent par exemple lorsque les élèves sont invités par M2 à répondre à la question suivante :

M2 S1

1 M2

alors voilà je vais vous poser une question et après on va lire le texte ma question c'est peut-on s'exprimer de la même manière dans toutes les situations.

Des tours de parole 23 à 70 se déploie une séquence dédiée à la distinction entre le vouvoiement et le tutoiement : les élèves relient le choix opéré entre ces deux modalités

énonciatives à la prise en compte des caractéristiques de l'interlocuteur. Lorsqu'ils évoquent les adultes, c'est pour désigner dans un premier temps les parents, les gens de la famille, les proches, que l'on *peut tutoyer* parce qu'on les connaît, et la maîtresse que l'on *doit vouvoyer* :

- 23 E *la maîtresse on la vouvoie et nos parents on peut les tutoyer*
 24 M2 *ah ça c'est pas ce qu'a dit Nabila alors vas-y*
 25 E *ben nos parents on peut les tutoyer et euh par exemple les maîtresses on doit les vouvoyer*
 26 Pauline *oui on DOIT la vouvoyer parce que nos parents on les connaît c'est eux qui nous ont faits et que après la maîtresse on ben on doit toujours la vouvoyer on doit pas la tutoyer et les personnes et les personnes qu'on connaît pas bien et ben on est obligé de les tutoyer parce que comme on les connaît pas*
 27 Léa *les vouvoyer*
 28 Pauline *oui euh les vouvoyer je veux dire*
 31 Léa *euh si vous êtes pas –fin les gens qui sont de la famille on peut les tutoyer mais ceux qui est ceux qui sont pas de nos proches les gens qu'on connaît pas assez pour les tutoyer on les vouvoie.*

On remarque l'utilisation en 25 et 26 de l'auxiliaire de mode « devoir » : le vouvoiement de la maîtresse apparaît moins lié au critère de la « connaissance » que l'on a de son interlocuteur qu'au statut particulier de cet adulte dans l'établissement scolaire.

Plus loin, Pauline associe le directeur aux maîtresses pour citer les interlocuteurs auxquels on doit réserver une *manière de parler plus recherchée*, selon l'expression utilisée par M2 :

- 328 M2 *des niveaux des niveaux de langage hein monsieur Ayoub selon la personne à qui on parle on va utiliser le même niveau de langage y a le niveau de langage pour les copains pour les gens qu'on connaît très bien un niveau de langage pour les gens qu'on connaît et une notre manière de parler normalement et puis y a une manière parfois un peu plus: recherchée*
 329 Pauline *à vous euh au directeur euh aux maîtresses euh etcetera.*

Enseignantes et directeur d'école seraient donc des interlocuteurs d'un type particulier : les enfants les connaissent bien, et pourtant ils indiquent qu'ils ne doivent pas les tutoyer.

Les élèves sont également conscients du caractère dissymétrique de la relation qu'ils entretiennent avec les adultes sur le plan énonciatif : le choix entre tutoiement et vouvoiement paraît lié à un critère générationnel. Les enfants se tutoient entre eux, même s'ils ne se connaissent pas, et le vouvoiement est une affaire de *grandes personnes*. Mais comme le souligne Léa en 57, si les enfants vouvoient les adultes qu'ils ne connaissent pas, la réciproque n'est pas vraie :

- 49 M2 *ouais alors et et admettons que tu rencontres: un autre: un autre: enfant de ton âge que tu connais pas tu le rencontres au parc et tu tu as besoin de savoir l'heure qu'est-ce que tu utilises le tutoiement ou le vouvoiement*

- 50 E *tu lui dis tu*
 51 Alban **le tutoiement parce qu'on est des enfants**
 52 M2 *ah donc*
 53 Quentin **le tutoiement parce qu'on est des enfants**
 54 M2 *ah d'accord alors le vouvoiement c'est aussi quelque chose qu'on utilise*
 55 Quentin **de grandes personnes**
 56 M2 *d'accord*
 57 Léa **aussi les adultes ils vouvoient pas les enfants des fois.**

Selon la justification apportée par Pauline au tour de parole suivant, les relations de tutoiement/vouvoiement seraient liées à des *relations de pouvoir*, ce sont les adultes qui commandent les enfants et non l'inverse :

- 58 Pauline **mais non parce que nous on est enfants et les adultes c'est eux qui nous commandent c'est pas nous qui les commandons les adultes**
 59 M2 *d'accord*
 60 Pauline *par exemple vous vous allez nous parce que vous êtes la maitresse on va pas vous dire allez maitresse allez nettoyer le tableau*
 61 E *rires <plusieurs>*
 62 Pauline *allez ouvrir les volets euh on a chaud ouvrez les fenêtres on va c'est vous qui nous c'est vous qui nous disez euh*
 63 M2 *c'est vous qui nous quoi*
 64 Pauline *qui nous dites viens tu peux venir effacer le tableau s'il te plait euh ou tu peux ouvrir les volets s'il te plait.*

Pauline exemplifie ensuite en 60, 62 et 64 à travers des illustrations tirées de la vie de la classe : les ordres sont donnés par la maitresse aux élèves (*tu peux venir effacer le tableau s'il te plait euh ou tu peux ouvrir les volets s'il te plait*). Imaginer l'inverse provoque d'ailleurs le rire des autres élèves en 61.

L'asymétrie des relations entre adultes et enfants se traduit également à travers les actions que les uns et les autres sont autorisés à accomplir, les adultes étant susceptibles de commettre des actes plus *graves* que les enfants, comme le fait de boire de l'alcool :

- 509 Pauline **les enfants n'ont pas le droit de faire des choses plus graves que les adultes**
 510 M2 *c'est pas ça <signe négatif de la main>*
 511 Pauline **la maitresse elle a le droit de boire de l'alcool et nous non**
 512 E *rires <plusieurs>.*

Pauline souligne ici les différences qui touchent adultes et enfants dans le domaine du permis et du défendu sociaux, les seconds étant soumis à un régime d'interdits plus sévère que les premiers.

Enfin, les élèves évoquent le pouvoir que les parents exercent sur eux à travers les choix éducatifs qu'ils opèrent. C'est par l'exercice de ce pouvoir qu'ils justifient le fait que des mots soient perçus comme vulgaires par certains et pas par d'autres :

- 457 Pauline **donc c'est c'est nos parents qui nous ont dit c'est vulgaire ou c'est pas vulgaire ce mot**
 458 M2 *Alban <tape dans ses mains>*

459 Pauline	<i>je répète maitresse</i>
460 M2	<i>non non c'est bon j'ai compris on va dire que c'est une question de de manière d'être élevé qui peut me le dire en un mot ça la manière d'être élevé</i>
461 Ayoub	<i>poli</i>
462 E	<i>la politesse</i>
463 M2	<i>la politesse mais c'est pas que ça</i>
464 Léa	<i>c'est les mots qui sont employés par exemple ça t'as pas le droit de le dire ça t'as pas le droit</i>
465 M2	<i>donc</i>
466 E	<i>c'est nos parents.</i>

Les parents tracent les contours des mots autorisés et interdits (*ça t'as pas le droit de le dire ça t'as pas le droit*), les mots interdits étant alors classés parmi les mots *vulgaires*.

Si les références explicites au pouvoir présentes dans les propos des élèves ont trait aux relations dissymétriques qui les unissent aux adultes en général, les relations de pouvoir qui s'exercent dans les interactions en contexte didactique concernent sans surprise le pouvoir exercé par l'enseignant(e) sur ses élèves, mais elles se manifestent également dans les échanges menés entre élèves, hors de la présence physique immédiate de l'adulte.

1.2. Les manifestations de relations de pouvoir dans les échanges en classe

1.2.1. Les relations de pouvoir de l'enseignant(e) vers ses élèves

Dans sa recherche sur les origines du « choc de la rencontre avec la classe » ressenti par des enseignant(e)s débutant(e)s³⁷², Plane explore une hypothèse qui place l'altérité au fondement de la relation pédagogique : elle écrit que

« la relation pédagogique se fonde sur un **écart entre la sphère du maître et la sphère de l'élève**, écart qui génère des **tensions**. »

Or cet écart repose non seulement sur une opposition générationnelle, sur une opposition en termes de savoirs, mais aussi sur une opposition de pouvoir :

« Tout acte d'enseignement est un **acte de coercition** : enseigner c'est avant tout – ou malgré tout – exercer une **contrainte intellectuelle** sur autrui, pour l'amener à modifier ses représentations et ses savoirs. C'est aussi une **coercition physique**, puisque l'école charge l'enseignant d'imposer à ses élèves un rythme de vie, des manières de se comporter, des modes de vie nécessaires au fonctionnement de la communauté scolaire. » (Plane, 2004, p. 43).

Dans les interactions, le pouvoir exercé par l'enseignant(e) en direction des élèves se manifeste sur différents plans, que nous avons en partie analysés dans les chapitres précédents, comme la formulation des consignes,

³⁷² Plane S., 2004, « La rencontre des jeunes professeurs de français avec leurs classes », *Le Français aujourd'hui*, Dossier Oral : le rapport à l'autre, n° 146.

M1 S4
1 M4

*bien alors **ce que je vous demande c'est** de bien re- revoir la scène qu'on a vue l'autre jour – d'essayer de bien vous mémoriser de bien mémoriser la chronologie la suite des événements et puis après on en parle on en reparlera pendant deux trois minutes avant de retourner en classe,*

l'orientation des échanges,

M1 S1

89 Amine

et bé et bé dans les pages et et y a un chapeau là et on voit les nuages et un arbre des x qui ressemblent à un chapeau

90 M1

*d'accord je suis d'accord avec toi pour parler de ça mais **est-ce que vraiment on on tu réponds à la question qu'on s'est posée,***

la distribution de la parole et la régulation des échanges,

M1 S1

200 M1

*alors Florian j'avais dit que tu allais avoir la parole et j'ai oublié alors **je te donne la parole,***

M1 S3

134 M1

Louna si tu veux parler tu lèves le doigt

422 M1

alors ici écoute Katia tu ne lèves pas le doigt pour parler et là ça ne va pas du tout

559 M1

alors maintenant vous levez le doigt et j'écoute ce que vous avez à dire

829 M1

oui allez c'est Allan qui aura le mot de la fin puisqu'il lève le doigt,

la gestion du temps³⁷³,

M4 S2

317 M4

*Alicia vous vous concentrez **il vous reste à peine plus de cinq minutes après je vais rappeler les groupes***

318 Malaury

on a déjà commencé deux paragraphes

319 M4

*oui **donc ne perdez pas de temps** essayez d'être de vous imaginer face à la classe qu'allez-vous dire pour raconter votre histoire c'est important tout le monde doit parler*

320 Lilou

oui oui

ou encore le pouvoir de validation/invalidation,

M1 S1

142 M1

*alors pour ça moi je vais confirmer oui Thomas le chien n'est pas un **personnage qui prend la parole c'est un personnage de l'histoire** mais ça n'est pas une des quatre voix donc je le garde parce que c'est un personnage mais je l'enlève de ce côté ce n'est pas une des voix d'accord.*

La parole de l'enseignant(e) domine ainsi celle de l'élève, elle paraît en tout cas prioritaire :

M1 S2

10 M1

*chut non **j'aimerais que tu m'écoutes et après je répondrai à ta question.***

³⁷³ M1 est d'ailleurs consciente de la frustration que la contrainte temporelle peut générer chez les élèves :

M1 S2

711 M1

on en reparlera de ce livre parce que je pense que vous avez énormément de choses à dire et qu'on a été un petit peu pris par le temps.

Sur le plan quantitatif, cette hiérarchie est respectée : nous avons mesuré pour chacune des séances du corpus le poids des tours de parole pris en charge par l'enseignant(e) sur l'ensemble des tours de parole de la séance, et il s'avère que les tours de parole assurés par l'enseignant(e) représentent souvent près de la moitié des tours de parole de l'ensemble de la séance.

M1	S1 239 sur 521 *163 sur 711 si on intègre la phase « travaux de groupe »	S2 163 sur 371*	S3 343 sur 800
M2	S1 253 sur 579	S2 260 sur 685	
M3	S1 270 sur 603		
M4	S1 123 sur 470 *lancement de la séance : avant les travaux de groupe	S2 30 sur 61*	

Pour être plus précise, il faudrait également calculer à quelle répartition cela correspond en terme de durée, mais ces chiffres constituent déjà un indicateur de l'emprise exercée par la parole de l'enseignant(e) sur les échanges menés en classe. Dans la mesure où deux des séances de notre corpus comportent des phases dédiées à des échanges menés en petits groupes d'élèves (entre 4 et 5 élèves), nous avons également souhaité vérifier si des manifestations de pouvoir *inter*-élèves étaient exercées, et analyser le cas échéant la forme qu'elles prenaient.

1.2.2. Manifestations de pouvoir et de contre-pouvoir dans les échanges entre élèves

En analysant les manifestations de pouvoir à l'oeuvre dans les échanges menés entre élèves, en dehors de la présence physique immédiate de l'enseignant(e), nous avons mis au jour des liens qui semblent unir les rôles « prédéfinis » dans la classe (« bon » élève / « mauvais » élève) et les rapports de pouvoir et de contre-pouvoir qui se manifestent dans les échanges entre élèves. Les profils d'apprenants et les rapports au savoir des élèves dessinent ainsi les contours de différentes postures dans les échanges, du *leader* à l'*outsider* en passant par le suiveur, et ce dans les deux groupes d'élèves concernés³⁷⁴.

1.2.2.1. Le profil de *leader*

Le profil de *leader* concerne les élèves qui démontrent une emprise sur la structuration des échanges et leur contenu, à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif. Les informations recueillies auprès des enseignant(e)s sur ces élèves confirment l'aisance qu'ils manifestent

³⁷⁴ Les travaux de groupe analysés ont lieu en M1 S2 et en M4 S2.

dans les activités scolaires, et qui se traduit par l'obtention de résultats très satisfaisants.

Ainsi, Marion et Malaury, identifiées comme *leaders* dans leurs groupes respectifs, prennent en charge 119 tours de parole sur 316 dans un groupe de quatre élèves pour la première, et 120 sur 334 dans un groupe de cinq élèves pour la seconde. Elles lancent et clôturent les séquences, séquences dans lesquelles elles occupent une position centrale en parvenant souvent à imposer le thème des échanges et en suscitant l'adhésion des interlocuteurs. Marion, dont le groupe est chargé d'observer et d'analyser un extrait de l'album *Chez Elle ou chez elle* de Béatrice Poncelet, réalise 22 des 30 occurrences de l'injonction « regardez », destinée à attirer l'attention des élèves du groupe et à imposer un nouveau thème d'échanges, ici centré sur le dessin d'une chaussure à talons occupant une des pages de l'album :

- M1 S2
126 Marion *oui **regardez** on voit la chaussure la chaussure et la chaussure <en tournant les pages>*
127 Marius *ouais et on voit le truc là*
128 Marion ***attends –tends –tends –tends** chaussure chaussure chaussure <en tournant les pages>*
129 Katia *chaussure attends chaussure chaussure <en tournant les pages>*
130 Marius *oh y a quatre chaussures*
131 Marion ***attends** là y a une chaussure y a la suite de la chaussure qui change*
132 Katia *mais là elle est pas en*
133 Marion *c'est marrant chaussure et chaussure <en tournant les pages>*
134 Katia *et chaussure.*

Pour garder la main sur les échanges, elle garde la main sur le livre (<en tournant les pages>) et joint le cas échéant le geste à la parole,

- 135 Jordan *là y a*
136 Marion ***attends** <elle lui enlève la main du livre> à un moment on l'avait vue en entière la chaussure.*

Les autres élèves interviennent en écho (129, 130, 134), et Marion suscite leur adhésion.

- M1 S2
232 Marion *et regardez le poteau **c'est comme les rideaux***
233 Katia *ah ouais*
234 Marius *ah ouais*
235 Marion ***c'est comme les rideaux** au début <en tournant les pages> euh on l'a vu*
236 Jordan *mais si là*
237 Marion *oui là*
238 Marius ***c'est des rideaux.***

Dans l'extrait ci-dessus, elle compare le poteau figurant sur l'image à des rideaux présents au début du passage de l'album à observer : ses partenaires acquiescent (233, 234, 236), puis reprennent ce thème (238).

Notons que Marion est également la seule de son groupe à s'autoriser des prises de position :

M1 S2

93 Marion *c'est super bien fait mais **je crois que** c'est là qu'ils parlent de diamant elle a même des diamants et tout <montre le texte>*

195 Marion *là c'est la fin du livre **moi au début j'ai cru que** c'était une porte mais maintenant on voit les pages*

227 Marion *mais non mais **je crois que** ça puisqu'on n'a pas le début ça c'est le début là y a une autre histoire qui commence et là c'est la fin,*

et des appréciations esthétiques, qui témoignent d'une prise de recul vis-à-vis de la tâche didactique et d'une affirmation de soi au sein du groupe :

M1 S2

80 Marion ***je trouve qu'elles sont belles les images** elles sont bien dessinées – comme si c'était vrai comme si on voyait chez eux de super près et qu'ils racontaient leur histoire*

84 Marion *on dirait de la neige **c'est beau***

296 Marion *c'est marrant on a l'impression là que c'est des justes des tâches comme ça <montre sur le livre> **moi ça me plaît** on voit que c'est dessiné avec de la peinture.*

Dans les échanges menés dans le deuxième groupe, dont un extrait est reproduit ci-dessous, Malaury prend d'emblée la main et parvient elle aussi à imposer son idée : alors que les élèves doivent construire à l'oral la suite du film *L'homme qui rétrécit*, elle suggère que le héros du film, Scott, parvient à casser la vitre de la machine à laver dans laquelle il s'est retrouvé enfermé. Tandis qu'en 65 et 69 Alicia et Sarah soulignent le caractère peu réaliste de cette option, Malaury finit par les convaincre :

M4 S2

64 Malaury *et après **on pourrait dire que** à un moment il arrive à s'accrocher sur la vitre il essaie de la classer la vitre*

65 Alicia *mais il arrive pas il est minuscule <rires>*

66 Malaury ***mais si** à un moment il va arriver*

67 Lilou *si il a de la force quand même*

68 Malaury ***oui il va y arriver***

69 Sarah *parce que pour casser une porte euh*

70 Lilou *quand la machine elle a fini de se*

71 Malaury *et comme ça attends comme ça après dans le le truc où y a la machine à laver c'est rempli d'eau*

72 Lilou *après il a les les cheveux ébouriffés <rires>*

73 Alicia *arrête <rires>*

74 Malaury *et après ben y a le chat qui donc qui rentre et donc il voit tout et là il voit un truc qui dépasse qui marche et il le*

75 Alicia *<rires>*

76 Malaury ***on va dire que** c'est au sous-sol d'accord <interrogatif>*

77 Sarah *mais où qui marche <interrogatif> dans la machine à laver <interrogatif>*

78 Malaury *mais non par terre <rires>*

- 79 E <rires>
 80 Malaury *la machine à laver elle est tombée*
 81 Alicia ***il a cassé la vitre***
 82 Malaury *et donc et donc il le pousse dans l'eau.*

Elle prend en charge la trame narrative (64, 71, 74, 76, 78, 80, 82), et Alicia valide finalement sa proposition en 81. Elle endosse un rôle d'impulsion et de distribution/répartition de la parole, saillant dans les tours de parole qui suivent :

- M4 S2
 105 Malaury *donc euh **on pourrait commencer** à*
 113 Malaury ***bon alors on on fait comme ça** on commence à dire un paragraphe
 comme ça chacune pour le début*
 126 Malaury *alors tu commences euh*
 176 Malaury *bon allez tu recommences avec la machine à laver*
 184 Malaury ***voilà alors commence** commence*
 195 Malaury *t'as qu'à faire les égouts la moitié des égouts Sarah elle fait la poubelle*
 196 Lilou *non ah oui*
 197 Malaury *et toi tu fais les toilettes <à Océane>.*

1.2.2.2. Le profil d'*outsider*

A l'opposé de ce premier profil, nous avons repéré des élèves qui occupent le statut d'*outsider* dans les échanges : décrits comme rêveurs ou potentiellement agités en classe, ces élèves sont en difficulté sur le plan scolaire³⁷⁵. Dans les échanges, leurs prises de parole sont quantitativement minoritaires, voire quasi inexistantes. 69 tours de parole sur 316 dans le premier groupe pour Marius, et surtout seulement 9 tours de parole sur 334 dans le second pour Océane. Marius n'est pas l'élève qui intervient le moins dans son groupe ; par contre, ses interventions sont marginalisées, dévalorisées voire invalidées par les autres élèves du groupe. Il rencontre ainsi de grandes difficultés pour prendre la parole et imposer ses idées :

- M1 S2
 165 Marius ***j'ai compris***
 166 Marion *c'est beau ah mais là elle fane*
 167 Katia *oui mais là elles sont bizarres les fleurs*
 168 Jordan *on dirait que là ça serait un fantôme elle a une grosse robe là et la fleur là elle projette une robe*
 169 Marion *ah ouais*
 170 Marius ***moi j'ai compris là*** <commence à montrer dans le livre>
 171 Marion *oh regardez on voit exactement la même femme mais qui est pas en noir*

³⁷⁵ Nous tenons ces éléments d'information des échanges menés de manière informelle avec les enseignants concernés, doublés avec l'enseignante M1 d'entretiens d'auto-confrontation.

- 172 Jordan où ça
 173 Marion là
 174 Katia là
 175 Marion les deux les deux c'est exactement les mêmes mais elle est pas en noir
 176 Jordan là c'est xxxxx
 177 Marius **on dirait des cheveux**
 178 Marion on dirait des cheveux oui <moqueuse>
 179 Marius **on dirait des feuilles**
 180 Marion **eh je l'ai dit essaie d'écouter un peu.**

On voit clairement à quel point les tentatives de Marius pour faire part aux autres élèves de sa remarque sont infructueuses en 165 et 170 : il est en position d'exclusion. Son intervention en 177 suscite la moquerie de Marion en 178, ce qui le conduit à changer sa proposition en 179 (*on dirait des cheveux / on dirait des feuilles*). Cette nouvelle proposition est elle aussi invalidée par Marion, mais cette fois-ci parce qu'elle en revendique la « paternité » en 180 (*eh je l'ai dit*). En tant que *leader*, elle en profite pour intimider à Marius l'injonction d'écouter, en se posant en régulatrice des échanges (*essaie d'écouter un peu*). Mais pourquoi écouter quand on est exclu des échanges ?

Plus généralement, les remarques de Marius sont souvent classées « hors jeu » par ses camarades, non sans une forme de violence verbale :

- M1 S2
 360 Jordan et oui c'est comme si on éteignait la lumière
 361 Marius oh il a coûté dix euros
 362 Marion **on s'en fiche**
 363 Katia **fiche.**

Si en l'occurrence l'intervention de Marius peut paraître peu pertinente au regard de l'objectif disciplinaire poursuivi, ce n'est pas toujours le cas, et ses remarques sont parfois reprises par les *leaders* à leur compte après avoir été balayées d'un revers de main. Il en est ainsi de son observation sur les *mouches* qu'il a identifiées sur une page de l'album. Voici l'extrait de corpus où Marion invalide, avec une pointe d'agacement, sa remarque :

- 121 Marius c'est des mouches
 122 Marion c'est des traits marrants c'est de la peinture c'est fait exprès <**sur le ton de l'énervement**>

Dans l'extrait ci-dessous, c'est pourtant Marion elle-même qui reprend à son compte la remarque de Marius :

- 296 Marion oh on dirait des mouches regardez
 297 Marius oui ben c'est ce que j'ai dit tout à l'heure
 298 Marion oui mais moi tout à l'heure je voyais pas bien
 299 Katia c'est des mouches
 300 Marius **ben ouais c'est des mouches avec des ailes.**

Marius revendique donc à raison la paternité de cette idée (297), tandis que Marion justifie de son côté son revirement de position quant à la pertinence de cette remarque (298). Cet élève, qui occupe donc fréquemment une position d'exclusion au sein des échanges, livre en fin d'activité cette formule :

314 Marius *peut-être que chuis bidon mais j'ai eu une bonne idée.*

Il met des mots (*peut-être que chuis bidon*) sur un jugement de valeur qui paraît implicitement partagé par ses partenaires et qui se traduit dans les interactions par l'ignorance ou l'invalidation de ses propositions, avec utilisation de la moquerie voire d'une forme de violence verbale.

On notera l'utilisation de l'adverbe « peut-être », qui vient nuancer le jugement négatif, tandis que le « mais » introduit le contrepoids dans la balance : *si j'ai de « bonnes » idées, peut-être ne suis-je pas aussi bidon que vous ne semblez le penser ?*

En ce qui concerne Océane, qui est une élève aux résultats scolaires faibles, il est important de préciser dans un premier temps quelles sont les conditions dans lesquelles elle s'est trouvée affectée à ce groupe de travail. Dans un contexte où l'enseignant a demandé aux élèves de constituer des groupes, tout en précisant qu'il pourrait être amené à opérer des ajustements, Océane est la dernière élève à intégrer un groupe : elle n'a spontanément choisi aucun groupe, et aucun élève ne l'a sollicitée pour participer au sien. Notons que c'est un(e) élève qui rappelle à l'enseignant qu'elle n'appartient à aucun groupe :

M4 S2

57 M4 *voilà vous vous êtes un groupe tout seul alors on va mettre Anaïs avec vous et Laura*

58 E *elle sera toute seule alors Océane.*

C'est suite à cette remarque que l'enseignant demande à Océane de rejoindre un des groupes, *celui des filles*, ce qui suscite d'emblée une réaction de rejet de la part des élèves concernées :

M4 S2

59 E *et Océane on va la mettre ben oui mais bon vous êtes vingt-cinq donc si on fait des groupes on va faire un groupe de cinq euh: **Océane tu vas te mettre avec les filles***

60 E ***non** <plusieurs>*

61 M4 *si si si c'est comme ça.*

Il serait hasardeux de proposer une interprétation quant à l'accueil réservé à Océane (s'agit-il d'une question d'affinités ? d'une réaction négative due à ses difficultés scolaires en vue de la tâche à effectuer ?). Ce qui est certain en revanche, c'est que cette position

d'*outsider*, qui paraît caractériser Océane dès la constitution du groupe, va se confirmer tout au long des échanges. Ses prises de parole sont quasi-inexistantes (9 tours de parole sur 334), et elle n'intervient spontanément qu'une seule et unique fois dans l'ensemble des échanges menés dans le groupe :

- M4 S2
 180 Malaury *et oui après il va il va devoir sortir de l'égout*
 181 Sarah *ah ouais*
 182 Lilou *et ouais*
 183 Alicia *oui mais s'il tombe encore ça va l'emporter dans le courant et puis etcetera*
 184 Malaury *voilà alors commence commence*
 185 Lilou *il faut écouter parce que*
 186 Océane ***d'égout avec euh les euh où y a les trous <interrogatif> parce que si si y a l'égout avec les***
 187 Lilou *moi je dis le caramel*
 188 Océane ***trous il peut sortir***
 189 Alicia *et Océane elle dit quoi <interrogatif>*
 190 Malaury *on dira un passage commence parce que là xxx dans dix minutes.*

En 186, Océane intervient pour la première fois (alors que les échanges ont démarré en 64) : alors que les élèves ont proposé que Scott se retrouve dans les égouts, elle tente d'apporter sa contribution à la réflexion, en se saisissant de la piste proposée par Malaury en 180 (*il va devoir sortir de l'égout*) pour souligner que la présence d'une plaque d'égout avec des trous pourrait permettre au personnage de s'extraire de ce mauvais pas. On peut donc supposer que si elle n'a pas participé aux échanges, elle a au moins pratiqué une écoute *active*, puisqu'elle inscrit ses propos dans le droit fil des échanges menés précédemment :

- M4 S2
 155 Malaury *la femme elle nettoyait les toilettes elle tire la chasse et puis donc **lui il part dans les égouts***
 156 Alicia *non non*
 157 Malaury ***comme ça c'est plus compliqué parce qu'il doit ressortir***
 158 Lilou *là c'est un peu plus dur oui –fin un peu plus*
 159 Malaury *oui parce que*
 160 Lilou *oui parce que sinon il doit aller dans la mer et remonter*
 161 E *<rires>*
 162 Malaury ***et à un moment il s'agrippe et y a quand même de l'eau qui lui colle et puis il passe***
 163 Lilou *ah ouais il s'agrippe*
 164 Malaury ***il arrive en plein milieu de la ville***
 165 Lilou *et attends et vu qu'y a du –fin ça fait du courant évidemment vu qu'y a du courant après il fiou:*
 166 Malaury *oui et*
 167 Alicia ***non en fait il s'accroche et au-dessus de lui y a une plaque d'égout et puis alors il va***
 168 Sarah *chut parle doucement*
 169 Malaury ***il arrive en plein milieu de la ville***

- 170 Lilou *ah oui*
 171 Alicia *ben oui **il re- essaie il remonte la plaque***
 172 Lilou *y a une voiture qui passe*
 173 Alicia ***il remonte la plaque d'égout** et puis y a une voiture qui passe <rires>.*

On voit que les élèves n'ont pas proposé d'explication concrète à la sortie du personnage des égouts : Malaury, qui assume ici encore la posture de *leader* en prenant en charge la trame narrative, se contente d'indiquer l'action accomplie (*il s'agrippe*) et son résultat (*il passe*), tandis qu'Alicia, qui prend le relais en 167, tente de préciser l'action (*il remonte la plaque d'égout*). La proposition d'Océane vient donc à point nommé en 186-188, lorsque les échanges se portent à nouveau sur la sortie de Scott des égouts. Pourtant, elle n'est absolument pas prise en compte par les élèves du groupe, ce qui soulève une nouvelle fois pour les élèves en position d'*outsider* l'épineuse question suivante : pourquoi prendre la parole si je ne suis pas écouté(e) ? En fait, cette première prise de parole d'Océane ne suscite aucun écho quant à son contenu, mais attire toutefois l'attention d'Alicia, qui s'inquiète du passage que sa camarade aura à prendre en charge lors de la restitution orale devant la classe :

- 186 Océane *d'égout avec euh les euh où y a les trous <interrogatif> parce que si si y a l'égout avec les*
 187 Lilou *moi je dis le caramel*
 188 Océane *trous il peut sortir*
 189 Alicia ***et Océane elle dit quoi** <interrogatif>.*

Notons qu'Alicia avait déjà formulé en 122 une interrogation de ce type :

- 122 Alicia *et puis Océane elle fait quoi.*

La position d'exclusion d'Océane est telle que ce sont les autres élèves qui « règlent » les questions liées à sa participation. On remarque que cette démarche est sans doute liée à l'intention de respecter la consigne formulée par l'enseignant, comme semblent le montrer les tours de parole reproduits ci-dessous :

- 425 Alicia *bon ben là on a fait ce qu'on nous demandait hein*
 426 Malaury *ouais mais euh Océane elle a un petit texte quand même elle dit juste euh.*

Malaury a conscience du déséquilibre qui existe dans la répartition des passages pris en charge par les élèves du groupe, puisqu'elle nuance le *satisfecit* d'Alicia en indiquant qu'*Océane a un petit texte*. En fait, tout semble concourir à placer Océane dans une position d'extériorité : les autres filles parlent d'elle à la troisième personne du singulier (son prénom est cité à 8 reprises par ses camarades, alors qu'elle est assise à côté d'elles),

et ce sont elles qui décident du passage qu'elle devra prendre en charge lors de la restitution :

- 186 Océane *d'égout avec euh les euh où y a les trous <interrogatif> parce que si si y a l'égout avec les*
 187 Lilou *moi je dis le caramel*
 188 Océane *trous il peut sortir*
 189 Alicia ***et Océane elle dit quoi** <interrogatif>*
 190 Malaury ***on dira un passage** commence parce que là xxx dans dix minutes*
 191 Sarah *on fait la machine à laver on fait euh les toilettes*
 192 Lilou *non c'est toi qui fais la machine à laver moi je dis le caramel*
 193 Malaury *bon ben je commence avec la machine à laver*
 194 Alicia *non mais tu me laisses un passage dans la machine à laver hein*
 195 Malaury *t'as qu'à faire les égouts la moitié des égouts Sarah elle fait la poubelle*
 196 Lilou *non ah oui*
 197 Malaury ***et toi tu fais les toilettes** <à Océane>.*

Tandis que Lilou et Malaury assument au « je » le choix de leur passage (*moi je dis le caramel, je commence avec la machine à laver*), il est particulièrement frappant de constater qu'à la question posée par Alicia quant au passage d'Océane (*et Océane elle dit quoi*), c'est Malaury qui répond, en indiquant clairement que ce choix échappera à la principale intéressée (*on dira un passage*). Ce choix est en fait effectué par Malaury elle-même en 197 (*et toi tu fais les toilettes*), confirmé en quelque sorte « en creux » par Océane en 301, lorsqu'elle intervient pour souligner que son passage n'est pas celui consacré à « l'épisode de la poubelle » (*moi chuis pas la poubelle*, et rappelé par Lilou et Sarah en 304-305 (*c'est les toilettes*). Lorsqu'Océane intervient finalement pour oraliser le contenu de son passage, elle est à nouveau placée en position d'extériorité : on voit dans le passage reproduit ci-dessous que les élèves se répondent les unes aux autres en passant par-dessus ou à côté des interventions d'Océane. Pourtant, Océane ne fait que reprendre quasiment mot pour mot la proposition de Malaury en 155 concernant « l'épisode des toilettes » : *la femme elle nettoyait les toilettes elle tire la chasse et puis donc lui il part dans les égouts*.

- 362 Océane *il fait ça puis euh la dame elle tira la*
 363 Lilou *mais non elle nettoie*
 364 Sarah *elle nettoie les toilettes*
 365 Malaury *elle était en train de nettoyer les toilettes quand Scott faisait prenait son bain <rires>*
 366 Lilou *les toilettes <rires>*
 367 Océane ***elle tira la chasse d'eau***
 368 Lilou ***est-ce qu'il prenait son bain dans les toilettes***
 369 Océane ***puis tomba hein bien sûr** <geste de la main>*
 370 Alicia *<rires>.*

La co-construction s'opère en 363, 364, 365, 366 par rapport aux interventions des *autres* élèves ; alors qu'Océane prolonge en 367 son intervention initiale qui avait été interrompue, Lilou ne rebondit pas en 368 sur cette idée, mais sur les propos de Malaury en 365.

Comme pour Marius dans l'autre groupe, la position d'*outsider* s'accompagne de l'exercice de violences verbales et de moqueries : alors que Malaury constate à juste titre que la contribution d'Océane est très limitée, Alicia justifie ce déséquilibre à travers une moue qui paraît indiquer que le cas est problématique, ce qui est confirmé par le diagnostic qu'elle pose de manière péremptoire en 429, et qui tombe à la manière d'un couperet : *elle comprend pas*.

- 425 Alicia *bon ben là on a fait ce qu'on nous demandait hein*
 426 Malaury *ouais mais euh Océane elle a un petit texte quand même elle dit juste euh*
 427 Alicia *mais ouais mais elle euh <grimace>*
 428 E *<brouhaha>*
 429 Alicia ***elle comprend pas***
 430 Océane *mais j'comprends pas parce qu'y a tout le monde qui parle j'peux pas comprendre*
 431 Malaury *Océane tu répètes après moi d'accord*
 432 E *<rires>*
 433 Malaury *on va faire comme pour les bébés hein bon alors.*

Océane intervient pour donner son point de vue : elle attribue ses problèmes de compréhension au caractère effervescent des échanges (*y a tout le monde qui parle j'peux pas comprendre*). L'élève qui occupe la position de *leader* manifeste alors sa volonté de prendre les choses en main : ses propositions ne peuvent être vécues que sur le mode de l'humiliation pour Océane, qui après avoir été placée en position d'exclusion pendant toute la durée des échanges, se voit ici placée au centre de l'attention, mais pour souligner son incompétence par la proposition de la prendre en charge dans le groupe comme on s'occuperait d'un bébé (*Océane tu répètes après moi d'accord / on va faire comme pour les bébés*). C'est sur ces paroles que se clôt le travail de groupe...

1.2.2.3. Le profil de suiveur(euse)

Entre ces deux profils opposés, celui de *leader* et celui d'*outsider*, nous avons identifié une posture de *suiveur(euse)*, qui paraît correspondre aux élèves décrits comme « scolaires », soucieux de bien faire, et dont les résultats scolaires sont dans l'ensemble « satisfaisants ». Cette posture se caractérise sur le plan *quantitatif* par un relatif retrait par rapport aux *leaders* : dans le premier groupe, Katia intervient même moins que Marius, qui occupe pourtant une position d'*outsider* dans les échanges. Elle prend en charge 59 tours de parole

sur 316. Dans le second groupe, les trois élèves placées dans la position de *suiveuses* prennent respectivement en charge 92 tours de parole pour Lilou, 83 pour Alicia et 47 pour Sarah, sur un total de 334. Sur le plan *qualitatif*, dans le premier groupe, Katia se place très souvent en position d' « écho » vis-à-vis des propos des autres élèves, ou plus précisément des *leaders* que sont Marion et dans une moindre mesure Jordan, comme en attestent les extraits d'interaction ci-dessous :

- 128 Marion *attends –tends –tends –tends **chaussure chaussure chaussure** <en tournant les pages>*
- 129 Katia ***chaussure** attends **chaussure chaussure** <en tournant les pages>*
- 133 Marion *c'est marrant **chaussure et chaussure** <en tournant les pages>*
- 134 Katia ***et chaussure***
- 158 Jordan ***regardez la fleur la fleur au milieu** <en tournant les pages>*
- 159 Katia ***la fleur au milieu** <en tournant les pages>*
- 162 Marion ***là y a une chaussure***
- 163 Jordan *comme dans*
- 164 Katia ***mais là la chaussure elle est pas en diamants elle est normale là***
- 248 Marion *et regardez on dirait **on dirait que c'est elle qui raconte l'histoire***
- 249 Jordan ***et sur le côté c'est elle***
- 250 Katia ***c'est elle et c'est elle c'est elle** <en montrant sur le livre>*
- 251 Marion *en fait c'est elle qui raconte l'histoire et y a plein **d'images d'elle***
- 252 Jordan ***on dirait** ses photos on dirait ses photos de famille*
- 253 Marion ***non y a qu'elle c'est tout le temps elle** là c'est elle **là c'est elle là c'est elle***
- 254 Katia ***c'est tout le temps elle***
- 296 Marion *c'est marrant on a l'impression là que c'est des justes des tâches comme ça <montre sur le livre> moi ça me plaît on voit que c'est dessiné avec de la peinture oh **on dirait des mouches** **regardez***
- 297 Marius ***oui ben c'est ce que j'ai c'est ce que j'ai dit tout à l'heure***
- 298 Marion *oui mais moi tout à l'heure je voyais pas bien*
- 299 Katia ***c'est des mouches***
- 319 Marion *en brillant et à p- à partir du parfum **elle change elle est plus sombre***
- 320 Marius *c'est comme si on éteignait la lumière*
- 321 Marion *oui et*
- 322 Katia ***et là c'est plus sombre** tu vois et là c'est tout clair tu vois autour c'est clair*
- 345 Marion ***y a encore le verre***
- 346 Marius *regardez un peu le x là*
- 347 Katia ***et le verre.***

Katia est également celle qui se montre la plus déboussolée par l'autonomie octroyée par l'enseignante dans la réalisation de la tâche :

- 53 Katia *on le fait au crayon maitresse <interrogatif>*
- 61 Katia *chais pas quoi écrire.*

Enfin, elle s'investit d'une mission de régulation des échanges, mais uniquement lorsqu'elle estime que leur objet n'est pas *légitime* par rapport à la tâche didactique. Notons que dans l'EAC n°2, en date du 19 mai 2009, l'enseignante avait qualifié de « scolaire » le comportement de Katia³⁷⁶, ce qui semble confirmé par son intervention en 303 à destination d'élèves travaillant dans un autre groupe :

303 Katia *et là on doit travailler et elle(s) chante(nt) <à Leila, qui se trouve dans un autre groupe>.*

En ce qui concerne son rôle de « gardienne » de la légitimité des échanges, il se manifeste de manière particulièrement flagrante lorsque les garçons font des commentaires qu'elle juge « déplacés » sur les images où l'on peut voir des bustes de femmes nues. En l'occurrence, ces images méritent d'être commentées, puisqu'il s'agit là de références aux *Demoiselles d'Avignon* de P. Picasso, qui s'inscrivent dans une démarche intericonique chère à Poncelet, auteure de l'album. Katia ne semble pas être en mesure d'imaginer que de telles remarques ont leur place dans des échanges menés en classe, et de ce fait elle les censure :

86 Marius *là y a les gros tétés*
87 Katia ***chut <le doigt sur la bouche>***

105 Jordan *là regarde <il montre un buste de femme nue>*
106 Katia ***pfff***

325 Marius *mais là on voit ses tétés*
326 Katia ***pfff t'es bête.***

Dans l'autre groupe, les caractéristiques que nous avons identifiées comme centrales dans la posture de *suiveur* dans les échanges sont présentes, mais de manière plus nuancée, et partagées entre plusieurs élèves. Les élèves suiveuses interviennent certes parfois en écho,

³⁷⁶ Nous reproduisons ci-dessous le passage concerné :

78 M1 *euh: pourquoi il a dit chut à ce moment-là j'ai pas su faudrait regarder mieux euh: Katia elle si tu veux elle est c'est une petite fille qui est très autoritaire*
79 C *mmh*
80 M1 *euh: elle a tendance à dire aux autres ce qu'il faut faire*
81 C *mmh*
82 M1 *comment il faut le faire euh: et: à pas leur laisser euh: la possibilité euh: de tu vois*
83 C *mmh*
84 M1 *avec elle il faut vraiment*
85 C *il faut marcher à la baguette*
86 M1 *oui voilà*
87 C *<rires>*
88 M1 *donc s'ils veulent autrement que ce que elle elle pense qu'on doit faire parce qu'elle est assez scolaire elle se dit y a des choses qu'on peut faire qu'on doit faire qu'on peut pas faire.*

- 91 Malaury *les plaques d'égout*
 92 Sarah *ah oui les plaques d'égout*
- 162 Malaury *et à un moment il s'agrippe et y a quand même de l'eau qui lui colle et puis il passe*
 163 Lilou *ah ouais il s'agrippe,*

mais elles invitent également le *leader* à préciser son propos,

- 82 Malaury *et donc et donc il le pousse dans l'eau*
 83 Sarah *avec quoi,*

voire soulignent les problèmes de cohérence qu'il comporte,

- 109 Malaury *il faut dire que déjà bon il dort dans la machine à laver*
 110 Lilou *mais oui mais après il est sorti*
 111 Alicia *mais il dort pas parce que ça te ça <rires> réveille au contraire.*

Nous avons également noté chez ces élèves une attention particulière portée à la tâche scolaire, tout d'abord comme dans le premier groupe par le biais d'une forme de censure exercée à l'encontre de certains propos qui sont jugés déplacés en référence à cette tâche :

- 72 Lilou *après il a les les cheveux ébouriffés <rires>*
 73 Alicia ***arrête** <rires>*
- 95 Lilou *à un moment y a une tâche de: y a du caramel qui est tombé par terre dans <rires>*
 96 E *<rires>*
 97 Alicia ***n'importe quoi** <rires>*
 98 Lilou *attends et puis y a le: le gars il courait comme ça et puis il trébuche il tombe dans le caramel <rires> donc après il est collé <rires> donc après il doit nettoyer le caramel <rires>*
 99 Alicia ***non arrête c'est stupide***
- 143 Malaury *il prend la poubelle et ils le mettent donc lui il se retrouve dans un*
 144 Lilou ***ah: <mine de dégoût>***
 145 Malaury *un immense tas de déchets et puis il va partir pour faire*
 146 Lilou ***non non***
 147 Alicia *<rires>*
 148 Malaury *il va être rénové en en par exemple*
 149 Alicia ***on peut arrêter de parler des déchets <rires>***
- 151 Malaury *on pourrait faire aussi que lui il va dans les toilettes et puis (la, là)*
 152 Alicia ***oh: <désapprobateur> les toilettes les poubelles.***

On remarque ensuite la volonté réitérée des élèves suiveuses de se référer à la consigne au cours des échanges. Notons qu'il s'agit d'un rapport à la consigne très différent de celui qu'entretiennent les *leaders* du premier groupe : en effet, alors que ces derniers exercent une régulation qui consiste à adresser des injonctions à leurs camarades pour les inciter à

respecter la consigne, lorsque les élèves *suiveurs* font référence à la consigne³⁷⁷, ce n'est pas pour la relayer de manière injonctive en direction de leurs camarades, mais pour vérifier que les échanges menés vont dans la bonne direction :

- 132 Sarah *ah oui mais attendez faut dire*
133 Lilou *c'est Scott*
134 Sarah ***faut dire aussi comment se nourrir boire et dormir <lit les consignes>***
257 Sarah ***il faut dire mais alors et tout hein <lit les consignes>***
258 Lilou *ah oui.*

Dans les échanges menés en petits groupes hors de la présence physique immédiate de l'enseignant(e), les rapports de pouvoir instaurés dessinent les contours de différentes postures dans les interactions, qui paraissent relier rapports au pouvoir dans les échanges et rapport au savoir. Pour poursuivre notre investigation sur les interactions didactiques comme lieu de rencontre de l'altérité, nous souhaitons à présent explorer une autre facette, en nous intéressant à l'affleurement de la pluralité et de la diversité dans les échanges, et aux modalités de construction d'une culture plurielle de la classe qu'elles permettent.

2. Traces culturelles plurielles dans les interactions de la classe

Nous pensons que les interactions de la classe sont un lieu de rencontre entre les différentes cultures des élèves, qui se manifestent dans des formes linguistiques et extra-linguistiques, et que ces contacts impulsent des dynamiques de construction d'une *pluriculture* de la classe. Avant de présenter les résultats de l'analyse menée sur notre corpus, il est sans doute nécessaire de préciser ce que nous entendons par « culture ». Nous envisageons ce concept dans sa dimension relationnelle, et à travers une double entrée, collective et individuelle. Sur le plan collectif, la *culture* désigne ce qui réunit un groupe humain, en constitue le ciment, et dans le même mouvement le distingue d'autres groupes.

Le sociologue Guy Rocher la définit comme

« un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte »³⁷⁸.

En nous interrogeant sur la constitution d'une culture de la classe, à la fois commune et hétérogène, nous considérons plus particulièrement l'articulation entre le plan individuel et

³⁷⁷ Notons que l'ultime référence à la consigne est assurée par Malaury à la fin des échanges.

³⁷⁸ Rocher G., 1992 (3^{ème} éd.), « Culture, civilisation et idéologie », *Introduction à la sociologie générale*, chapitre IV, p. 116.

le plan collectif : dans la mesure où chaque élève de la classe est lui-même inscrit dans une pluralité d'influences culturelles (familiales, groupes de pairs, etc), la culture de la classe est nécessairement marquée du sceau de la diversité, au carrefour de plusieurs cultures. La définition du terme « culture » proposée dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*³⁷⁹, dirigé par Jean-Pierre Cuq, souligne cette caractéristique puisqu'on peut y lire :

« **Il faudrait toujours parler de cultures au pluriel** parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble. Il n'y a, dans ces conditions, **pas de culture pure, mais des cultures « tatouées, tigrées, arlequinées »**. Le mélange est la condition ordinaire d'une culture et celle-ci se définit toujours comme une entité plurielle. »

En proposant une analyse des « mélanges » relatifs à la société française, les auteurs de la définition pointent les cultures *générationnelles*, « de plus en plus importantes, notamment pour les systèmes scolaires ». Eric Villagordo, dans son article intitulé « Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture »³⁸⁰, relève également l'influence des « groupes de pairs ». Les développements qu'il propose, que nous reproduisons ci-dessous, font écho en de nombreux points aux résultats de l'analyse menée sur notre corpus :

« Pour un enfant on peut souhaiter qu'il puisse **incorporer les cultures extérieures** et externaliser peu à peu son expérience de la culture. (...) L'élève se découvre lui-même dans sa relation au monde, il doit traverser le monde pour se rencontrer. (...) Mais **les enfants se construisent à travers le groupe familial, puis le groupe de pairs**. Ce dernier groupe est très normatif, il impose peu à peu une loi où les élèves se perdent définitivement en tant qu'individus. Les normes vestimentaires, comportementales, langagières et idéologiques se mettent en place. **D'où l'importance de projets répétés qui apportent l'altérité, l'expérience de l'autre culture**, d'une autre culture qui dialogue avec la culture de masse. » (Villagordo, 2008, p. 99).

Les indices linguistiques porteurs de traces culturelles que nous avons relevés et analysés témoignent en effet d'un *ancrage familial et identitaire*, notamment lié à la classe d'âge et au genre, mais aussi du partage de références liées au monde moderne et à l'actualité, entre « bain » commun et connivence. Nous avons également relevé des indices du partage d'un territoire, sur le plan « géographique ». Enfin, l'apport d'altérité, l'*expérience de l'autre culture* et l'*incorporation de cultures extérieures* que Villagordo appelle de ses vœux nous paraît perceptible dans les échanges, lorsqu'ils permettent la rencontre de différentes cultures entre les élèves de la classe, et élargissent le socle culturel de chacun selon un schéma de type concentrique.

³⁷⁹ *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, J.-P. Cuq (ss la dir.), Asdifle/CLE international, p. 63.

³⁸⁰ Villagordo E., « Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture », *Trema*, n°30, novembre 2008.

A l'issue de l'analyse, deux axes structurants ont émergé : le premier recense les manifestations langagières de références culturelles *partagées* par les élèves, qu'elles relèvent de la classe d'âge, du genre, du territoire ou encore de ce que nous appellerons par facilité la « culture de masse » ; le second est quant à lui organisé autour du relevé de traces culturelles plurielles et de la rencontre de l'altérité culturelle dans les interactions.

2.1. Manifestations langagières du partage de références communes

En premier lieu, nous souhaitons souligner les limites d'un plan qui contraint à disjoindre des éléments qui entretiennent pourtant des liens étroits : peut-être pouvons-nous y remédier partiellement en indiquant la connexion qui existe entre la présente sous-partie et l'analyse de la construction d'un cadre spatio-temporel de référence menée dans le cadre d'un précédent chapitre³⁸¹. En effet, la mobilisation d'indicateurs de temporalité (interne et externe) et les repérages spatiaux participent de la constitution de la classe en communauté d'apprentissage, comme nous l'avons montré précédemment, tout en autorisant la construction d'un ancrage culturel commun, lié au partage d'un « espace-temps » dans le cadre de la classe. C'est cette dernière dimension, relative au partage de références culturelles communes, qui retiendra notre attention dans les lignes qui suivent. Nous examinerons dans un premier temps les références liées au genre et à l'âge des élèves, ce qui nous conduira à souligner l'existence de références culturelles partagées du type « culture de masse », puis nous analyserons les traces langagières de partage d'un territoire géographique commun.

2.1.1. Les traces langagières d'un ancrage lié au genre

L'ancrage culturel se manifeste dans les références au genre, qui témoignent parfois de représentations particulièrement stéréotypées :

- M2 S1
444 Pauline **les garçons eux ils ont l'habitude de dire pognon comme c'est xxx <brouhaha>**
445 Jordan *les filles d'seize ans les filles d'seize ans*
446 M2 *est-ce que c'est une question de fille ou de garçon*
447 E *mais non*
448 Jordan **les filles d'seize ans aussi elles disaient amène le pognon.**

Alors que dans le cadre d'un travail sur les « registres de langue », les élèves cherchent à déterminer si le terme *pognon* est vulgaire ou non, Pauline avance en 444 une explication

³⁸¹ Il s'agit précisément du chapitre premier (section 3, partie I), intitulé : *Construire une communauté d'apprentissage : construction et co-construction des objets d'échange dans les échanges langagiers en classe.*

genrée : selon elle, une piste d'explication réside dans l'emploi différencié du terme entre filles et garçons, puisqu'elle avance que ce mot serait habituellement employé par les garçons. L'enseignante tente alors de questionner le fondement « différenciateur » de cette interprétation (*est-ce que c'est une question de fille ou de garçon*), mais au lieu de remettre en cause son fondement, Jordan réfute la position de Pauline en s'appuyant sur une contre-représentation stéréotypée sur les genres, doublée d'un critère lié à l'âge, en faisant allusion aux « filles d'seize ans ». Cette intervention ne donne lieu à aucun prolongement, il est donc délicat d'en faire une interprétation définitive, mais on peut néanmoins souligner le potentiel particulièrement « sexiste » de la remarque... En tout cas, si la culture est à la fois ce qui « distingue » et ce qui « réunit », le clivage se ferait ici entre filles d'un côté et garçons de l'autre, à travers les interventions de Pauline et Jordan, qui témoignent de représentations stéréotypées associées à une intuition sociolinguistique : le terme « pognon » doit-il être définitivement et unilatéralement enfermé dans un registre ? Les représentations liées aux genres se manifestent donc dans les interactions entre les élèves, comme en atteste aussi ce second exemple, reproduit ci-dessous, extrait d'une séance menée par une autre enseignante. Certains élèves remettent en question l'existence du mot « masculine » : comment un mot qui sur le plan sémantique fait référence au genre masculin pourrait sur le plan morphologique porter la désinence caractéristique du féminin ? Alors que l'enseignante tente de porter la discussion sur le terrain grammatical en évoquant « une tenue masculine », un(e) élève la réinscrit dans le domaine du genre, en citant l'exemple d'une fille qui aimerait les jeux de garçon, comme si la désinence de l'adjectif « masculine » imposait de l'associer au féminin sur le plan « biologique » :

- M3 S1
 322 E *on pouvait dire masculine aussi*
 323 E ***masculine masculine <rires>***
 324 E ***ben ça existe***
 325 E ***et non***
 326 E *ben si masculin masculine*
 327 M3 *si*
 328 E *oui*
 329 M3 *si je dis une tenue masculine c'est un*
 330 E *ah*
 331 M3 *tu comprends tu comprends mieux mais que voulais-tu dire toi par contre par masculine*
 336 M3 ***ah oui maitresse c'est une fille par exemple qui aime les jeux de garçon.***

Un premier ancrage culturel résulte donc des représentations liées au genre qui se manifestent dans les interactions, mais on peut aussi citer les références liées à l'appartenance à une classe d'âge, qui font l'objet des développements qui suivent.

2.1.2. Groupes de pairs et cultures générationnelles

L'appartenance à une classe d'âge se traduit dans le corpus analysé à différents niveaux : un premier ensemble concerne la relation aux adultes en général et aux parents en particulier, et un deuxième a trait au partage de références culturelles communes, liées à la « culture de masse » (émissions de télévision, films, publicités et marques, etcetera). Enfin, nous n'oublions pas les éventuelles traces linguistiques d'un « parler jeune », en lien avec la classe d'âge des élèves.

Les élèves font référence à la relation qu'ils entretiennent avec les adultes, et plus précisément avec leurs parents, dans la séance destinée à l'analyse des différents « registres de langage », lorsqu'il s'agit de préciser les conditions de « vouvoiement » et de « tutoiement ». Pour étayer la thèse selon laquelle *on ne parle pas à tout le monde de la même façon*, Léa constate que les adultes ne vouvoient pas les enfants, ce que Pauline explique par les relations de pouvoir qui existent entre parents et enfants, comme nous l'avons dit plus haut :

M2 S1
57 Léa *aussi les adultes ils vouvoient pas les enfants des fois*
58 Pauline *mais non parce que nous on est enfants et les adultes c'est eux qui nous commandent c'est pas nous qui les commandons les adultes.*

La remarque de Léa vient nuancer le critère avancé précédemment par les élèves, et qui tendait à associer le « tutoiement » aux interlocuteurs connus, et le « vouvoiement » aux interlocuteurs inconnus : comment expliquer alors que les adultes tutoient les enfants qu'ils ne connaissent pas ? A ce nouveau critère lié à l'âge, Pauline associe une analyse en terme de relations de pouvoir (*les adultes c'est eux qui nous commandent*).

Plus loin dans la séance, les deux élèves se rejoignent dans la référence qu'elles font aux propos de leurs mères respectives, qui se partageraient en contexte familial la même réplique : *je suis pas ta copine*.

116 Léa *des fois moi ma mère des fois quand je lui parle elle me dit non mais je suis pas ta copine moi*

159 Pauline *parce que des fois nos parents moi ma mère des fois je lui dis bon maman tu peux aller me chercher par exemple ma veste elle me dit chuis pas ta copine chuis pas ton chien tu vas la chercher toute seule*
160 E *c'est ce qu'elle me dit ma mère*
161 E *moi des fois aussi parce que*

Elles sont d'ailleurs rejointes par un(e) troisième et un(e) quatrième élèves en 160 et 161 : *c'est ce qu'elle me dit ma mère, moi des fois aussi*. Deux dimensions s'entrecroisent ici : il y a à la fois l'inscription par les élèves d'allusions à la sphère familiale dans leurs

échanges, mais aussi le partage d'un vécu *commun*, même si on note qu'il n'existe pas d'équivalent masculin de ces échanges.

Ce vécu commun passe également par le partage de références liées à l'actualité et au monde moderne, que nous avons rangées sous le qualificatif de « culture de masse ». Ainsi, les interactions sont porteuses d'allusions à la sphère audiovisuelle, à travers la mention d'émissions de télévision (ici réalisée par l'enseignante, mais générant le rire des élèves qui ont parfaitement élucidé le clin d'œil à un jeu télévisé rendu célèbre par cette formule),

M3 S2
241 M3 *c'est votre dernier mot <rires>*,

ou encore de films de cinéma,

M1 S1
409 Katia *dans les lumières de l'appartement là y a des cœurs des étoiles et sur l'appartement y a un: un:*
410 E *kangourou*
411 E **King kong**
412 E *un gorille*
413 M1 *<hochement de tête> autre chose Guillaume*
414 Guillaume *y a King kong et la femme*

M3 S1
619 E *ah t'es cassé là (réplique de film).*

Ces références concernent également des marques, qui sont citées comme terme générique en lieu et place de l'objet désigné, et qui sont une nouvelle fois parfaitement comprises par les autres élèves.

M4 S2
273 Sarah *de la soupline*
295 Lilou *nettoya avec du sopalin.*

Enfin, le partage de référents culturels communs par les élèves de la classe se traduit sur le plan linguistique par les traces d'un « parler jeune », en lien avec leur classe d'âge. Sur le plan lexical, on relève par exemple le terme « tétés » comme équivalent des « seins » (M1, S2 : 78 et 325 *tétés*, 86 *gros tétés*), et surtout de très nombreuses expressions :

je te ferais dire
ça craint
ça le fait pas
ben oui c'est clair
il s'est cassé la tête
vert de dégueulis
y a beaucoup de choses qui font rigolo.

Les élèves utilisent également fréquemment des interjections,

oh punaise
oh purée

*waouh
ah dégueu,*

et la mobilisation des adverbes peut également être repérée :

*de **super** près, **super** bien fait, **super** bonne question, un oiseau **super** géant
un **petit peu** content
plein de personnages **et tout**
y en a dans la classe qui ont dit que **voilà** ils avaient soif.*

L'examen du partage de références communes, au-delà des ancrages liés au genre ou l'âge des élèves, passe par l'analyse d'une connivence de type « géographique » et par le partage d'un territoire commun.

2.1.3. Partage d'un territoire et connivence « géographique »

De nombreuses occurrences relevées dans notre corpus laissent entrevoir l'existence d'une culture de quartier et de région :

M4 S1

52 Angélique *donc alors le titre du livre c'est L'île au trésor fantôme et la création la deuxième c'est c'est comme une carte au trésor seulement ce xx c'est pas vraiment très très juste voilà y a des routes mais c'est pas vraiment juste et par exemple **la route de l'école à Daudet elle va vers euh y a un rond-point après et moi j l'ai fait continuer par euh le stade***

53 E

54 Angélique *et si on part de chez moi on continue – on continue donc là c'est représenté par les traits rouges on continue **on traverse par le Gapeau on va au ski** <prononcé [skaj]> **par cet au ski rampe** et euh un peu plus avant y a y avait un quatre quatre qui était tombé dans l'eau.*

Dans l'extrait reproduit ci-dessus, on notera l'utilisation de l'article défini (*la route de l'école à Daudet, le stade*) et de l'article défini contracté (*au ski rampe*) : cet emploi témoigne de ce que les lieux cités constituent une référence commune, partagée par les élèves. Les noms propres font quant à eux référence à des repères topographiques (*le Gapeau*) liés au quartier concerné (*Daudet*). On notera enfin la mention du *ski rampe* : nous avons connaissance d'un *skatepark* dans l'agglomération concernée, et le *ski rampe* fait donc sans doute référence au tremplin utilisé lors de sauts à skis, ici destiné aux skateboards et aux rollers. Il s'agit dans tous les cas d'un lieu préférentiellement fréquenté par des adolescents, considéré par Angélique comme familier.

Les traces linguistiques de partage d'un vécu géographique concernent aussi les allusions au climat régional ou à la végétation locale :

M4 Conseil des écoliers

253 Carlo *hé bé quand y a des fois y a **trop de soleil quand on joue ça ça nous fait mal à la tête** et on est obligés de jouer au soleil*

278 M4 *et dans la cour pour euh: le foot le hand et y avait jeux de ballon **devant l'olivier.***

Enfin, nous ne pouvons clore ce relevé sans faire allusion à une culture de type « scolaire », pour laquelle le partage de références est lié à la fréquentation d'un même lieu :

M2 S1
598 Pauline *et aussi des fois y en y en a des fois ils disent par exemple une fois j'ai entendu un garçon il disait à une fille **dans la cour** j'ai envie que tu crèves.*

Pauline indique que l'épisode de violence verbale auquel elle fait référence s'est déroulé dans la cour, lieu fréquenté par l'ensemble des élèves de la classe pendant les récréations et dans les plages horaires liées au périscolaire (garderie, cantine).

Ce premier niveau de repérage des indices culturels présents dans les échanges langagiers en classe met en évidence l'existence de strates culturelles partagées, notamment à travers les ancrages liés au genre, à l'âge, et aux territoires fréquentés par les élèves. Cette dimension ne doit pas faire oublier que la classe se situe également au carrefour de diverses cultures individuelles elles-mêmes plurielles, et que les interactions sont un lieu privilégié de rencontre de cette altérité.

2.2. Traces culturelles plurielles et rencontre de l'altérité dans les interactions

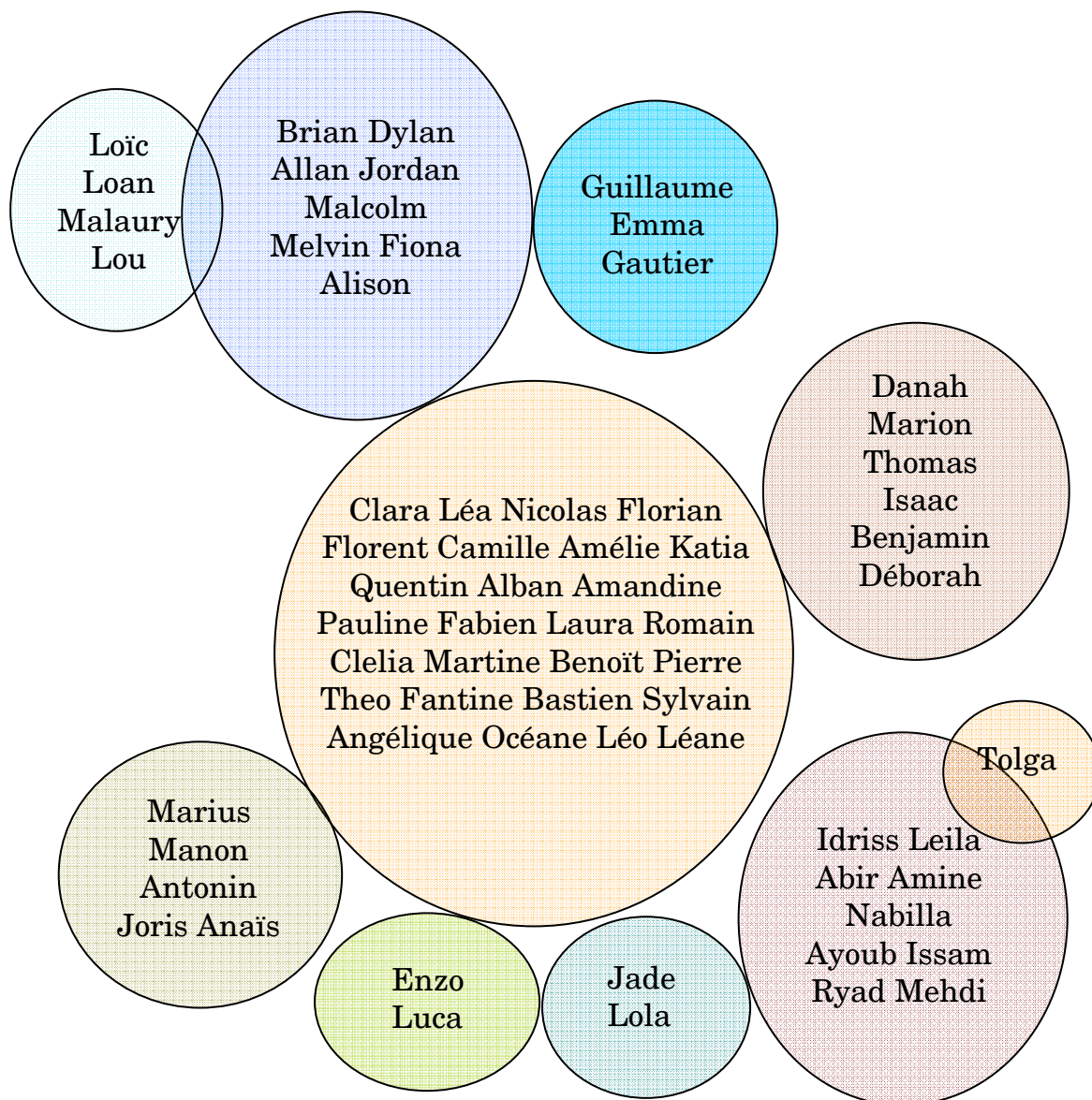
La manifestation la plus évidente du caractère pluriel des cultures présentes dans la classe réside sans doute dans l'analyse des prénoms représentés dans les classes concernées par notre recherche, mais elle se traduit également par des pratiques langagières diversifiées, au carrefour de l'ancrage régional et d'emprunts linguistiques variés.

2.2.1. Les prénoms des élèves comme indicateur de pluralité culturelle

L'analyse des prénoms des élèves témoigne de la pluralité culturelle qui caractérise les classes dans lesquelles nous avons effectué nos observations. Sont ainsi représentés des prénoms d'origine grecque et latine (*Clara, Léa, Nicolas, Florian, Camille, Amélie, Katia, Quentin, Alban, Amandine, Pauline, Fabien, Laura, Romain, Clelia, Martine, Benoît, Pierre, Theo, Fantine, Bastien, Sylvain, Angélique, Océane, Léo, Léane*), issus de l'araméen (*Thomas*) ou de l'hébreu (*Danah, Marion, Thomas, Isaac Benjamin, Déborah*), des prénoms celtes (*Loïc, Loan, Malaury, Lou*) et anglo-saxons (*Brian, Dylan, Allan, Jordan, Malcolm, Melvin, Fiona, Alison, Guillaume, Emma, Gautier*), d'origine espagnole (*Jade, Lola*), italienne (*Enzo, Luca*), arabe (*Idriss, Leila, Abir, Amine, Nabilla, Ayoub*,

Issam, Ryad, Mehdi), turque (*Tolga*), et enfin des prénoms liés à la culture provençale (*Marius, Manon, Antonin, Joris, Anaïs*). On note la diversité des influences culturelles représentées à travers les prénoms portés par les élèves, à la fois sur le plan de l'épaisseur historique (on songe ici aux prénoms d'origine grecque, latine, hébraïque) et sur le plan des aires géographiques concernées (européenne et orientale, sans oublier l'ancrage régional). Il convient néanmoins d'être prudente quant aux conclusions qui peuvent être tirées de ce premier repérage : en effet, l'influence des phénomènes de mode ne doit pas être négligée, et il est impossible de remonter à la source des motivations des parents. En l'absence de compléments d'informations, il est donc exclu de relier mécaniquement l'aire culturelle du prénom à l'élève qui le porte, et cette pluralité recouvre sans aucun doute des trajectoires familiales hétérogènes, des liens à l'actualité, et des rites de transmission qu'il serait intéressant d'explorer dans une autre recherche. Le schéma ci-dessous permet en tout cas de visualiser la pluralité culturelle inscrite dans les prénoms des élèves des classes observées.

Schéma n° 1 - Prénoms des élèves et pluralité culturelle



Nous ne disposons dans notre corpus que de quelques traces d'allusions des élèves à leur culture familiale, comme dans l'extrait reproduit ci-dessous :

- M3 S1
 348 Tess *maitresse j'en avais un bien dans différent **on sait pas tous tout le monde ne sait pas tous lire** on xxx à lire*
 349 Benjamin ***ben si on sait tous lire***
 350 M3 *ah bon tout le monde sait lire*
 351 E *non <brouhaha>*
 352 Tess ***mais non mais y a des personnes qui savent pas lire***
 353 M3 *voilà exactement*
 354 Ryad ***comme ma grand-mère.***

Une analyse de cet échange montre le contact que permettent les interactions entre des cultures familiales et sociales hétérogènes : un désaccord s'exprime entre Tess, qui pense que *tout le monde ne sait pas lire* et Benjamin qui soutient qu'*on sait tous lire*. Ryad s'associe à la position défendue par Tess, en l'exemplifiant à travers l'évocation de sa propre expérience familiale (*comme ma grand-mère*).

2.2.2. Ancrages linguistiques pluriels

On note la pluralité géographique des « circulations lexicales » relevées dans le corpus, qui n'est pas surprenante sur le plan linguistique : locutions latines, mots venus de l'arabe, du persan, de l'espagnol, de l'anglais, ou encore de l'allemand, qui sont tous bien entendu des mots français, toute langue étant métissée d'apports extérieurs. On a ainsi repéré l'emploi des termes suivants :

- M2 S1
 300 Pauline *nous avons fait un beau **match** (anglais)*
 329 Pauline *à vous euh au directeur euh aux maitresses euh **et cetera** (locution latine)*
 511 Pauline *la maitresse elle a le droit de boire de l'**alcool** et nous non (arabe)*
- M3 S1
 81 E *euh – on s'en fiche de la couleur de la peau on est tous pareils par exemple euh un une femme **black** qui est mariée avec un homme blanc – ils seront toujours pareils*
- M3 S2
 7 M3 *Melvin tu prends ton livre de maths et ton cahier de brouillon tu viens te mettre à côté de Pierre à la place de Jade euh mmh toi tu ranges un peu ton **bazar** là (persan)*
 30 M3 *xxxx ATTENTION <à tous> et le **chewing gum** - poubelle <à Ryad> (anglais)*
- M4 S1
 445 Florian *euh j'ai pris deux feuilles de papier et je les ai **scotchées** (anglais).*

Soulignons que dans les tours de parole qui précèdent les mots ou les locutions « empruntées » le sont de façon non consciente, sans doute. On trouve cependant trace dans le corpus d'une amorce de questionnement sur l'origine d'un mot, et ce à l'initiative des élèves eux-mêmes : alors que les élèves doivent classer le mot *fiesta* dans le registre de langue approprié, le premier argument avancé pour écarter la piste du registre « familier » relève précisément de la mise au jour de l'origine linguistique du terme :

398 E	<i>fiesta c'est en anglais</i>
399 M2	<i>fiesta c'est en anglais</i>
400 E	<i>non non <plusieurs></i>
401 M2	<i>c'est en quelle langue fiesta</i>
402 Alban	<i>c'est en espagnol</i>
403 M2	<i>c'est en</i>
404 E	<i>espagnol <plusieurs>.</i>

La consigne de l'exercice, qui repose sur le classement de termes dans la colonne correspondant au registre de langue concerné, ne reprend pas à son compte les attendus d'un positionnement sociolinguistique, qui substitue à l'approche par « registres » une approche contextualisée, privilégiant la prise en compte des usages et des situations. De leur côté, les élèves hésitent entre langue anglaise et langue espagnole, mais sont en tout cas d'accord pour indiquer que le terme n'est pas « vulgaire », puisqu'il n'est que la traduction du mot « fête » :

409 E	<i>moi y a que pognon que c'est vulgaire</i>
410 M2	<i>ceux qui se sont pas exprimés pourquoi qui c'est qui s'est pas exprimé</i>
411 Léa	<i>parce que fiesta c'est un mot qu'on emploie euh</i>
412 Pauline	<i>la fête</i>
413 M2	<i>ça veut dire la fête</i>
414 E	<i>on le dit à on le dit à tout le monde</i>
415 M2	<i>chut</i>
416 Léa	<i>c'est pas vulgaire.</i>

Dans une séance menée par M4, les élèves sont sensibilisés à l'origine étymologique d'un terme afin d'en expliquer le sens,

M4 S1	
219 M4	<i>quelqu'un connaît le nom de cet appareil <interrogatif></i>
220 E	<i>non</i>
222 M4	<i>Bastien</i>
223 Bastien	<i>une fraiseuse <interrogatif></i>
224 M4	<i>non une fraiseuse ça fait juste des creux des trous là ça chauffe et c'est en fait ça brûle le bois Dylan t'as pas l'impression que tu déranges <intensité sonore> alors y a le mot graveur et y a y a le mot euh feu en en en grec c'est pyro</i>
225 E	<i>pyrograveur <plusieurs>.</i>

et font eux-mêmes référence à la présence de termes qu'ils identifient comme « latins » pour justifier la difficulté de lecture d'un ouvrage :

M4 S1

280 Florian *c'est un documentaire ce livre m'a-t-il plu oui il m'a plu parce que j'adore les dinosaures je le conseillerais à ceux qui aiment les dinosaures et à ceux qui savent bien lire puisqu'y a puisqu'il y a des mots latins.*

Lorsqu'ils sont invités par M3 à se positionner par rapport à l'affirmation suivante, « nous sommes tous pareils mais tous différents », les élèves prennent l'initiative d'évoquer le critère linguistique comme élément de différenciation: *on parle pas tous la même langue, la langue est différente.*

M3 S1

137 Clélia *je pense qu'on est tous des humains peu importe la couleur de peau mais on parle pas tous la même langue*

138 M3 *mmh*

154 Théo *aussi ça ça selon la couleur de peau selon les langues selon les accents euh voilà selon de de quel pays on vient on est on sera toujours frères et sœurs euh on sera toujours amis*

204 Fiona *la langue est différente.*

Ils sont donc conscients de la diversité linguistique et évoquent même les différences d'« accents» sur le plan de la variation intra-linguistique.

En ce qui concerne l'ancrage linguistique régional (à travers l'influence du français régional de Provence), il se manifeste quant à lui à différents niveaux. Nous avons d'abord relevé l'emploi des interjections comme *bè* ou *eh bè*, qui jalonnent le corpus. La séance M4 S1, au cours de laquelle les élèves sont invités à présenter un exposé sur un livre qu'ils ont lu, est concernée au premier chef, puisque l'expression est employée par au moins 7 élèves (et jusqu'à 12 en fonction de l'identité de certain(e)s élèves qui n'a pas pu être authentifiée, et dont les tours de parole sont notés « E »), dans 28 tours de parole (68, 75, 96, 115, 117, 121, 123, 133, 137, 144, 164, 169, 176, 190, 192, 194, 195, 216, 280, 294, 296, 341, 363, 381, 385, 448, 475, 478). L'interjection d'origine provençale *oh fatche*, de l'occitan *fàci*, qui manifeste un mélange d'étonnement et d'admiration de la part de Maxime, lorsqu'il découvre le travail réalisé par son camarade, relève de la même dynamique. Nous avons également repéré la mobilisation de structures syntaxiques particulières, qui sont toutefois délicates à analyser car

« dans de nombreux cas, il est impossible de déterminer si (les particularités grammaticales) sont dues à l'influence d'autres formes de français populaires ou si elles sont d'origine provençale. » (Blanchet, 1991, p. 121).

Les particularités grammaticales suivantes, relevées dans différentes séances du corpus, à la fois dans les propos des enseignant(e)s et des élèves, nous ont ainsi paru mériter qu'on y prête attention :

- emplois de « que » :

M1 S3
456 Tolga *ben moi ici **que** il se met à côté*
502 Louna ***que** l'autre y avait des grandes y avait des grandes images lui c'est vrai qu'il était plus joli je trouvais y avait beaucoup plus de (couleur, couleurs)*

Sur le plan syntaxique, la conjonction de subordination « que » est soit employée préférentiellement à une autre (au tour de parole 422, alors que Tolga est invité à indiquer la page qu'il souhaite choisir dans le livre qui vient d'être lu, on pourrait attendre la conjonction « quand »), soit employée seule, de manière elliptique, à la place de la locution conjonctive attendue (en 502, « alors que »). Enfin, il peut aussi être intégré à une construction syntaxique du type « y a que...que c'est » :

M2 S1
409 E *moi y a **que** pognon **que** c'est vulgaire,*

- emplois des prépositions « de »/ « à » dans des constructions verbales particulières (« faire que de + infinitif »),

M1 S1
508 Marius *j'essayais de me concentrer mais **lui i faisait que de me parler,***

ou préférentiellement à d'autres formulations plus fréquentes (« venir en tête », « passer par la tête »),

M3 S1
29 M3 *tout **ce qui te vient à la tête,***

- emploi de « comme » mis pour « la manière dont »,

M3 S2
204 M3 *moi j'ai quand même quelque chose à dire j'interviens là tout de suite parce que ça **ça me plaît pas comme c'est posé,***

- emploi de l'adverbe « trop »³⁸²

M4 S1
138 Lilou *t'as **pas trop bien** mis le ton,*

M2 S1
289 Jordan *c'était **trop fort,***

³⁸² Voir dans la chanson « Enraguer à l'Estaque » du groupe marseillais Quartiers Nord : « Charles, c'est pas trop bien d'être comme t' y' es dis ».

- emploi du comparatif « mieux » alors qu'il n'est pas attendu (après le verbe « préférer »), ce qui produit un effet d'insistance,

M2 S1

96 Pauline *euh non pas trop **je préfère mieux** que c'est vous qui le dites*

- changement de genre,

M1 S2

59 Marion *maitresse **l'épingle à linge il s'est enlevé***

- construction à partir du présentatif « y a » : « on dirait y a / (là) où y a »,

M1 S1

60 Katia ***on dirait y a** seulement un parc,*

M1 S1

352 Marius ***où y avait** le père Noël,*

M1 S2

538 M1 *qui sont privés **là où y a** marqué des secrets,*

M1 S3

580 Louna *y a des bébés des arbres **où ils sont plein dedans***

- concordance des temps (absence de subjonctif dans la subordonnée),

M2 S1

96 Pauline *euh non pas trop je préfère mieux **que c'est vous qui le dites,***

M1 S1

43 M1 ***je ne crois pas que c'est en attendant** encore un petit peu **qu'on va trouver,***

- infinitifs substantivés (tournures populaires),

M4 S2

307 Malauray *et donc tu continues avec **le mian- le manger.***

Notons que la formulation interrompue qui précède « le manger » mérite également un commentaire : sur le plan phonologique, le « mian » est bien près de l'onomatopée « miam », qui est en adéquation sur le plan lexical ;

- onomatopées,

M4 S2

165 Lilou *et attends et vu qu'y a du –fin ça fait du courant évidemment vu qu'y a du courant après il **fiou** .:*

Nous avons bien entendu conscience de ne livrer qu'un relevé partiel de la pluralité des ancrages langagiers des élèves et des enseignant(e)s, puisque, sans toutefois en sous-estimer la portée et l'importance, nous n'étudierons pas le plan prosodique, les accents phonologiques, et la dimension non verbale des échanges.

Parvenue au terme de cette analyse, nous espérons avoir montré en quoi il est difficile de concevoir la culture de la classe au « singulier » : il existe bien, selon nous, une forme de culture qui peut être *partagée* entre les élèves, et qui est notamment liée à l'âge, aux références territoriales et climatiques, ou encore au monde moderne et à l'actualité. Mais dans la mesure où chaque individu de la classe est lui-même inscrit dans des ancrages culturels variés, la culture de la classe, en tant que culture en quelque sorte « au carré », se situe au carrefour d'une pluralité de strates et de dynamiques culturelles, et nous ne pouvons que souscrire aux propos des auteurs du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* lorsqu'ils soulignent que :

« Dans un ensemble donné ou chez un individu, **ces différentes composantes (culturelles) se mêlent, s'entrelacent et certaines personnes appartiennent évidemment à plusieurs d'entre elles, c'est même notre cas à tous.** Il s'agit bien au total d'un amalgame, d'un mélange et pour cette raison, on tend désormais à parler de **pratiques culturelles plutôt que de culture** (...). »³⁸³

Les interactions portent donc la trace de composantes culturelles plurielles entrelacées, et nous soutenons qu'elle sont même un lieu de rencontre privilégié de l'altérité, si cette rencontre est commentée et verbalisée, et de construction de soi *dans* et *par* la rencontre avec l'autre : c'est ce dernier point que nous allons développer dans les lignes qui suivent.

3. Vers la construction d'une posture « alter-identitaire » ?

Les échanges menés en classe permettent aux élèves de se construire dans la rencontre, voire la confrontation à l'autre. Comme le souligne R. Delamotte-Legrand³⁸⁴,

« C'est bien connu, l'intersubjectivité est constitutive de toute identité personnelle et **les interactions langagières forment le cadre ordinaire et quotidien de la construction des singularités.** C'est bien connu aussi, **il n'y a pas, d'éducation sans échanges, sans relations** et la fonction première de l'école est cette socialisation qui organise la rencontre des personnes entre elles. (...) L'enseignant se trouve ainsi être **le maître d'œuvre de l'hétérogénéité des rencontres**, celui qui aide à ce que naissent des projets communs sans que quiconque ait à renoncer à ce qu'il est, mais tout en bougeant de sa posture première. »

Le concept d' « alter-identité » nous paraît parlant dans la mesure où il met l'accent sur les liens étroits et les dynamiques qui unissent identité et altérité, que nous considérons non pas dans une logique de face à face statique mais de rencontre, de mouvements et d'entrelacs.

³⁸³ Cuq J.-P., (ss la dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, Asdifle/CLE international, p. 64.

³⁸⁴ Delamotte-Legrand R., François F., Porcher L., 1997, *Langage, éthique, éducation – Perspectives croisées*, Publications de l'Université de Rouen, p. 114.

Ce sont ces dynamiques « alter-idenditaires » que nous analysons dans les lignes qui suivent, à travers deux axes : le premier tente de déterminer dans quelle mesure les interactions peuvent favoriser les mouvements de décentration, tandis que le second explore les modalités de construction d'une posture d' « intolérance langagière » dans et par les échanges.

3.1. Interactions et mouvements de décentration

Les interactions menées en classe permettent la rencontre du point de vue de l'autre, et sont également le lieu de dynamiques horizontales, notamment lorsque les élèves reformulent et reprennent à leur compte les propos d'un de leurs camarades, ou bien sont amenés à adopter le rôle de porte-parole du groupe dans lequel ils ont travaillé auprès du reste de la classe.

3.1.1. Mise en relation de points de vue, positionnements respectifs des élèves et tissages interactionnels

Dans notre corpus, les séances de littérature menées par M1 nous paraissent les plus représentatives des dynamiques interactionnelles impulsées par la confrontation des points de vue des élèves, mais nous ferons également référence à une séance de mathématiques menée par M3.

Dans ses séances, M1 institue les positions personnelles des élèves et les inscrit dans le débat, en employant fréquemment la même structure pour rapporter les propos de l'élève, dont le prénom est cité dans une tournure du type « (prénom) dit... » :

M1 S1	
61 M1	<i>mmh bien donc Katia dit</i>
118 M1	<i>alors Thomas dit</i>
161 M1	<i>alors Louna dit</i>
171 M1	<i>Katia dit</i>
198 M1	<i>donc Katia avait dit</i>
294 M1	<i>alors Allan dit</i>
371 M1	<i>Clara dit</i>
485 M1	<i>Idriss a dit</i>
498 M1	<i>Leila a dit</i>
502 M1	<i>Guillaume a dit</i>

M1 privilégie les tournures à la troisième personne du singulier et n'introduit qu'occasionnellement un destinataire collectif (à la première personne du pluriel) ou individuel (à la deuxième personne du singulier) aux propos cités :

- M1 S1
88 M1 *c'est chaque personnage qui raconte une histoire **nous dit Brian***
104 M1 *donc **Léa te dit** oui c'est marqué dans le titre - qu'est-ce que c'est ces quatre voix alors Allan qui sont notées dans le titre*
- 408 M1 *alors on a sur cette image **Katia nous dit** qu'y a beaucoup de choses qui sont cachées.*

De son côté, M3 utilise ces différentes modalités énonciatives, en y ajoutant une modalité particulière, qui « ferme » et réduit le cercle du débat puisque l'enseignante adresse à elle-même les propos cités, dans une tournure du type « (prénom) **me dit** » :

- M3 S2
272 M3 *tu as oublié la phrase réponse je sais mais voilà vous trouvez tous la même réponse mais **Adrien me dit** la plus rapide c'est celle-là à une condition à une condition*
- 304 M3 *bon on va voir allez vas-y Fantine **Fantine me dit** j'ai trouvé la même: réponse mais j'ai fait une opération de plus alors j'attends*
- 481 M3 *tout le monde sauf la cinquième **me dit Benjamin***
- 648 M3 *Melvin sors et laisse la porte ouverte <Melvin sort> - donc **Léna me dit** il y a trente-sept personnes mais les douze qui sont montées on les fait redescendre.*

Pour revenir à une analyse plus fine des séances menées par M1, on note que l'enseignante invite les élèves à réagir aux propos tenus par leur camarade, parfois à travers une demande ouverte :

- M1 S1
63 M1 *alors **que pensez-vous de ce qu'a dit Katia Manon***
- 132 M1 ***qu'est ce que tu pourrais dire** par rapport à ça*
- M1 S3
319 M1 *Allan **qu'est-ce que tu en penses toi** tu n'as pas dit jusqu'à présent*

Le plus souvent, M1 sollicite un positionnement structuré autour de trois pôles : son questionnement oriente en effet la prise de position des élèves soit vers une adhésion, soit vers une divergence, soit vers la demande d'ajouts, de compléments. Une prise de position convergente est suggérée par les formulations suivantes :

- M1 S1
65 M1 ***tu es d'accord** aussi Guillaume avec ce qu'a dit Katia*
- 69 M1 *d'accord **qui avait remarqué la même chose que Brian** tu l'avais remarqué Allan*
- 71 M1 *bien alors Brian a utilisé le mot chapitre **est-ce que vous êtes d'accord pour dire et est-ce que vous comprenez ce mot pour dire que dans***
- 140 M1 ***qui est d'accord avec la proposition de Léa***

- 148 M1 *est-ce que vous avez maintenant **est-ce que vous êtes tous d'accord pour dire que ces quatre voix sont les quatre voix qui parlent** les quatre personnages qui parlent dans le livre*
- 221 M1 *est-ce que certains ont trouvé **la même page que Florian***
- 295 M1 *alors Allan dit la quatrième voix c'est la voix du père à ce moment-là c'est le père qui parle **est-ce que vous êtes d'accord avec lui***
- 349 M1 *c'est la mère **qui pense qu'Allan a raison** et que c'est la mère y en a*
- M1 S3
110 M1 *bien **est-ce que tu es d'accord avec ça Marius***
- 232 M1 *attends attends attends <chuchote> regarde ici au début de l'histoire on la voit arriver l'oie **tu es d'accord est-ce que***

A l'inverse, les questionnements ci-dessous suscitent plutôt l'affirmation d'une position divergente :

- M1 S1
67 M1 *bien alors **est-ce que quelqu'un a un autre avis par rapport à ça***
- 152 M1 *Louna **tu n'es pas d'accord***
- 219 M1 *il y a des élèves **qui ne sont pas d'accord***
- M1 S3
101 M1 *donc **vous n'êtes pas d'accord avec elle** <interrogatif>*
- 121 M1 *tu disais Marion que **tu n'es pas tout à fait d'accord** ou tu as quelque chose à rajouter.*

Notons que les élèves se montrent capables d'adopter une prise de position nuancée, en formulant un *désaccord partiel* avec les propos de leur camarade :

- M1 S3
101 M1 *donc **vous n'êtes pas d'accord avec elle** <interrogatif>*
- 102 E *non <plusieurs>*
- 103 M1 *pourquoi alors Leila*
- 104 Leila ***pas tout à fait***
- 105 M1 *pas tout à fait tu dis ah*
- 106 Leila *parce que en fait il lui dit euh le pêcheur il lui dit pas à l'oie d'aller chercher un poisson il essaie d'attraper un poisson il arrive mais ils sont tous trop jeunes il les relâche et l'oie elle va dans l'eau*

Alors que Louna a avancé en 90 et 96 l'idée selon laquelle dans l'album étudié³⁸⁵ le pêcheur demande à l'oie d'aller lui chercher un poisson, Leila indique qu'elle est d'accord avec le fait qu'il s'agit bien d'un poisson (élément remis en question par Jordan en 93 : *et non pas un poisson*), mais réfute la demande formulée par le pêcheur (106 *euh le pêcheur il lui dit pas à l'oie d'aller chercher un poisson*).

³⁸⁵ Brouillard A., 2006, *Le pêcheur et l'oie*, Seuil.

Enfin, l'enseignante sollicite les élèves pour qu'ils complètent le propos avancé par leur camarade :

- M1 S1
67 M1 *est-ce **quelqu'un voudrait le compléter** Brian*
- 88 M1 *oui **qui voudrait rajouter quelque chose** par rapport à ça c'est chaque personnage qui raconte une histoire nous dit Brian – Abir – Louna- Amine*
- 413 M1 *<hochement de tête> **autre chose** Guillaume*
- 415 M1 *elle l'a dit y a King kong oui et peut-être la femme qui est avec lui en tout petit c'est vrai **quoi d'autre** Leila.*
- M1 S3
121 M1 *tu disais Marion que tu n'es pas tout à fait d'accord ou tu as quelque chose à rajouter*
- 733 M1 *tout à fait Marion tu veux **ajouter quelque chose**.*

La dynamique impulsée par l'enseignante, qui est en lien étroit avec les analyses que nous avons conduites à propos de la construction d'une communauté de travail et de recherche³⁸⁶, favorise donc le tissage interactionnel, par le positionnement des élèves en relation avec les propos de leurs camarades. Il s'agit de susciter l'écoute de la parole de l'autre, que ce soit pour y adhérer, pour la nuancer, ou pour s'y opposer, en sachant que cette « confrontation » de points de vue est le plus souvent « médiatisée » par l'enseignante, comme l'illustre l'extrait reproduit ci-dessous :

- M1 S1
161 M1 *allez alors Louna dit **Louna dit y a un personnage qui parle c'est celui que nous voyons là je vais prendre le livre qui est le plus grand et qu'est-ce que vous pouvez répondre à Louna attendez je trouve la bonne page – voilà voilà Louna parle de ce personnage <brouhaha> est-ce qu'on peut lever le doigt pour arriver à se mettre d'accord** Allan.*

Du côté des élèves, dans les mêmes séances, des traces de positionnements *spontanés* peuvent être relevées. Les élèves expriment ainsi leur désaccord, de façon tranchée (*chuis pas d'accord*) ou plus nuancée (*je suis pas tout à fait d'accord*) :

- M1 S3
133 Louna ***mais je suis plus d'accord***
- 165 Katia ***maitresse moi chuis pas d'accord***

³⁸⁶ L'extrait reproduit ci-dessous illustre les liens qui unissent les invitations au positionnement, la mise en dialogue des propos des élèves orchestrée par l'enseignante, et la construction d'une communauté de recherche :

- M1 S1
219 M1 *c'est la mère de Charles bon donc y a des élèves **qui ne sont pas d'accord avec le nom et qui disent que Charles c'est le nom d'un chien donc on va aller vérifier** – dans le livre qui – qui est Charles <brouhaha> chh je je vous laisse chercher un peu dans le livre <et vous essayez de trouver - vous essayez de trouver dans le livre Nicolas> <intensité décroissante>.*

169 Marion *mais **moi je suis pas tout à fait d'accord** déjà Nicolas il a dit qu'elle l'avait dans la bouche et là elle le ramène.*

Chez M3, dans une séance de résolution de problèmes en mathématiques, on trouve la trace de questionnements qui invitent les élèves à indiquer s'ils ont trouvé ou non le même résultat que le binôme interrogé au tableau :

- M3 S2
107 M3 *je voudrais savoir **qui a trouvé la même chose** qu'Issam et Romy qui a trouvé pareil*
- 112 M3 *même opération même phrase réponse <interrogatif>*
- 122 M3 *qui est-ce **qui a trouvé la même chose** combien ont trouvé **combien de groupes ont trouvé la même chose** un deux trois quatre cinq*
- 130 M3 *alors j'ai sept groupes qui ont trouvé ça euh **Pierre et Melvin vous avez trouvé la même chose** <interrogatif>*
- 143 M3 ***qui a trouvé la même chose** que Dorian et Benoît <interrogatif> - bon vous avez été seuls à trouver ici j'ai un groupe <note au tableau> vous pouvez vous asseoir **qui a trouvé autre chose** <interrogatif> allez Romain et Tess <viennent au tableau> Théo et Fiona assez alors*
- 160 M3 *point à la fin <Tess l'ajoute> **qui a trouvé la même chose** que Tess et Romain <interrogatif> bien <note un au tableau> là hop j'ai Adrien qui voudrait recompter l'opération on lui permet <interrogatif>*
- 178 M3 *euh **je demande qui a fait la même chose** que Romain et Tess **vous avez fait pareil** <en montrant Alisson et Thomas>*
- 182 M3 *d'accord alors **est-ce que quelqu'un a fait autre chose** <interrogatif>.*

L'enseignante invite donc les élèves à se positionner par rapport au résultat obtenu, mais aussi à indiquer s'ils ont adopté une autre démarche.

Les dynamiques interactionnelles impulsées par la mise en relation des points de vue des élèves se traduisent dans leurs prises de parole par des mouvements argumentatifs, les élèves cherchant à justifier leur point de vue et à convaincre leurs interlocuteurs (en particulier l'enseignant(e), puisque c'est lui(elle) qui opère en définitive la validation terminale lorsque plusieurs thèses s'affrontent). Nous nous appuyons ci-dessous sur l'analyse de plusieurs extraits d'interactions issus de séances menées par M1.

Nous avons choisi le premier extrait parce que l'enseignante se situe en retrait : les élèves s'interrogent sur la représentation du « temps qui passe » dans l'album étudié³⁸⁷, matérialisée par la succession de saisons. Idriss a précédemment associé en 638 l'illustration d'une page de l'album avec l'hiver, avec validation de l'enseignante en 641.

³⁸⁷ Brouillard A., *ibid.*

Comme l'identification des autres saisons représentées dans l'album ne semble pas aller de soi, M1 invite les élèves à échanger à ce sujet :

- M1 S3
646 Louna *moi j'ai vu l'été*
647 E *et la pluie*
648 E ***non parce que les feuilles elles sont oranges***
649 M1 *<montre la double page>*
650 Louna *moi je dirais c'est le printemps*
651 Allan *l'été là*
652 M1 *le printemps ici <interrogatif>*
653 Allan *moi je dirais l'été*
654 M1 *ou l'été <léger brouhaha>*
655 E *non c'est l'automne*
656 E *oui moi aussi l'automne*
657 Emma *ici c'est l'été*
658 Idriss ***non l'automne y a pas beaucoup de fleurs.***

On remarque que la première affirmation de Louna en 646 (*moi j'ai vu l'été*), modulée en 647 par l'ajout d'une remarque (*et la pluie*) puis contredite en 648 par un(e) élève qui insère un argument à l'appui (***non parce que les feuilles elles sont oranges***), subit une double inflexion en 650, à la fois sur le plan du contenu et de l'énonciation, qui se fait prudente à travers l'emploi du conditionnel (*moi je dirais c'est le printemps*). Entre 651 et 658, deux thèses s'affrontent, entre l'identification de l'été (Allan, Emma) et celle de l'automne (deux élèves en 655 et 656, Idriss en 658). Seul Idriss soutient son affirmation par une remarque qui prend une valeur argumentative même si elle n'est pas introduite par un connecteur : ***non l'automne y a pas beaucoup de fleurs***. Dans une séquence où l'enseignante est relativement en retrait, puisqu'elle se contente de montrer la double page concernée puis de mettre en question la proposition de Louna (*le printemps ici <interrogatif>*) en la confrontant à celle d'Allan (*ou l'été*), certain(e)s élèves utilisent spontanément des arguments à l'appui de leurs affirmations, ce qui peut conduire les autres élèves à faire évoluer leur point de vue.

Dans l'extrait reproduit ci-dessous, l'enseignante joue un rôle plus actif dans la reformulation des points de vue des élèves et leur mise en relation, les élèves étant parfois explicitement invités à justifier leur point de vue (84 M1 ***pourquoi est-ce que tu préférerais utiliser ce mot voix Marion***) :

- M1 S1
71 M1 ***bien alors Brian a utilisé le mot chapitre est-ce que vous êtes d'accord pour dire et est-ce que vous comprenez ce mot pour dire que dans***
72 Jordan ***non***
73 M1 *dans cette histoire il y a différents chapitres - Leila*
74 Leila ***oui***
75 M1 *oui est-ce que tu peux expliquer ce qu'est un chapitre*
76 Leila *c'est différentes parties du livre*

- 77 M1 *différentes parties du livre **donc tu n'as pas vu différentes parties dans le livre avec des des lettres différentes à chaque fois toi Jordan***
- 78 Jordan *si*
- 79 M1 *ah ben à l'instant j'ai entendu que tu disais que non*
- 80 Jordan ***oui mais c'est parce que ça dit** voix une voix **ça change de voix** quatrième voix première voix deuxième voix troisième voix*
- 81 M1 *toi tu veux dire que tu aurais pas utilisé le mot chapitre tu aurais utilisé le mot voix*
- 82 Jordan *oui*
- 83 Marion ***oui deuxième voix***
- 84 M1 *d'accord toi aussi Marion alors pourqu- pourquoi est-ce que tu préférerais utiliser ce mot voix Marion*
- 85 Marion ***d'abord parce que** c'est marqué là sur le livre **et puis** c'est des voix en fait y en a une deux trois c'est chaque voix qui raconte leur histoire **alors c'est la première** voix qui raconte comment ils se sont rencontrés **après c'est la deuxième** voix **après** la troisième **et après** la quatrième voix.*

Les élèves, qui travaillent sur l'album *Une histoire à quatre voix*³⁸⁸, sont interrogés sur la pertinence du mot « chapitre », utilisé par Brian, pour désigner « différentes parties dans le livre », selon la définition que Leila donne de ce terme. Alors que M1 sollicite en 77 Jordan pour qu'il précise son point de vue, celui-ci déplace le centre de gravité des échanges : il a bien identifié plusieurs parties dans le livre, mais il utiliserait plutôt le mot « voix » pour les désigner. C'est en tout cas dans ce sens qu'il argumente en 80 (***mais c'est parce que ça dit** voix (...) **ça change de voix***). La reformulation pratiquée par l'enseignante suscite l'adhésion de Marion, qui inscrit son propos dans le sillage de celui de Jordan (***oui deuxième** voix*). Elle propose une argumentation structurée (*d'abord/et puis/alors*), qui intègre l'argument de Jordan en le reformulant : quand celui-ci indique que *ça dit voix*, Marion souligne que *c'est marqué là sur le livre*. Elle va plus loin que Jordan, qui se contentait de souligner les changements de voix (*ça change de voix*), puisqu'elle s'efforce de justifier le choix du mot « voix » par l'auteur de l'ouvrage : on parle de voix parce que *c'est chaque voix qui raconte leur histoire*. Marion a donc identifié la notion de point de vue dans la narration, mais ce qui nous intéresse au premier chef ici, c'est la manière dont s'opère le tissage interactionnel par la mise en relation des points de vue développés par les élèves et leurs positionnements respectifs : à partir de la proposition du mot « chapitre » par un élève pour désigner les différentes parties du livre, les interventions de Jordan puis de Marion permettent de préciser et d'affiner la compréhension du titre de l'ouvrage, les élèves s'efforçant d'étayer leur point de vue. On note également comment les propos des camarades sont pris en compte pour être reformulés, développés et prolongés, à l'instar du couple Jordan/Marion dans l'extrait que nous venons d'analyser.

³⁸⁸ Browne A., 2000, *Une histoire à quatre voix*, L'Ecole des loisirs.

Dans la même séance, un autre exemple d'ouverture au point de vue de l'autre nous paraît intéressant, parce qu'il illustre comment les élèves prennent spontanément l'initiative de remettre en cause la justification avancée par leur camarade, obligeant ainsi à viser davantage de rigueur dans le choix des arguments avant de valider définitivement la thèse avancée.

Alors que les élèves cherchent des indices qui permettent de prouver que Charles est bien le nom du petit garçon dans l'album, Florian, incité par l'enseignante à étayer son point de vue (*alors qu'est-ce qui te fait penser dans cette page pour être sûr que c'est Charles le petit garçon*) cite une phrase à l'appui de son affirmation (*Charles viens ici*), à laquelle M1 donne une valeur argumentative en insérant un connecteur lors de sa reprise (*parce que tu vois Charles viens ici immédiatement*).

- M1 S1
 230 Florian *Charles c'est le petit garçon*
 231 M1 ***alors qu'est-ce qui te fait penser dans cette page pour être sûr que c'est Charles le petit garçon***
 232 Florian *Charles viens ici <il cite une phrase>*
 233 M1 ***parce que tu vois Charles viens ici immédiatement*** Thomas
 234 Thomas ***mais ça pourrait être le chien aussi***
 235 M1 ***pourquoi ça pourrait être le chien aussi c'est Thomas qui a la parole***
 <forte intensité>
 236 Thomas *le chien aussi i s'appelait Charles au début*
 237 E ***non i s'appelle Victoria***
 238 E ***j'allais le dire.***

Le tour de parole 236 nous apprend qu'en l'occurrence, les motivations de l'intervention de Thomas se font sur une base erronée par rapport au contenu de l'album (*le chien aussi i s'appelait Charles au début*). Mais ceci importe peu : ce qui nous interpelle, c'est la prise en compte par Thomas du point de vue de Florian, qui entend la citation proposée mais indique son caractère ambivalent et relance ainsi la recherche, comme l'indique en 239 l'enseignante, après avoir reformulé l'objection de Thomas (*donc en lisant ça on n'est pas encore sûrs de savoir qui est Charles*).

- M1 S1
 239 M1 *donc en lisant ça on n'est encore pas sûrs de savoir qui est Charles on voit le prénom Charles mais on n'est encore pas sûrs que ce soit le petit garçon quand on dit Charles viens ici on peut com- pardon c'est même Charles viens ici immédiatement on peut comprendre aussi qu'elle peut parler au chien*
 240 E
 241 M1 ***au chien donc est-ce que vous avez trouvé une autre page***
 242 E *oui maitresse <plusieurs>*
 243 M1 *alors Léa*
 244 Léa *à la première voix*
 245 M1 *première voix - première page allez on écoute Léa attends il faut attendre le silence*

- 246 Léa <elle lit la page concernée>
 247 M1 bien **qu'est-ce alors là** Guillaume
 248 Guillaume **Charles notre fils**
 249 M1 **quand on entend Charles notre fils on comprend que** donc Charles c'est le petit garçon.

Alors que la recherche est relancée, Léa choisit une autre page, et c'est Guillaume en 248 qui extrait de la page lue la citation qui permet d'asseoir de manière indubitable l'affirmation de Florian (*Charles notre fils*) : Charles est bien le prénom du petit garçon. Mais l'enseignante ne se satisfait pas de cette validation, elle invite les élèves qui étaient dans l'erreur, *ceux qui ont cru que Charles était le chien*, à identifier les causes de cette méprise : *c'est à cause de quoi que vous avez cru que Charles était le chien*.

- 249 M1 bien donc **ceux qui ont cru que Charles était le chien c'est à cause de quoi** que vous avez cru que Charles était le chien Brian
 250 Brian **parce qu'ils ont regardé les images**.

On peut d'abord émettre l'hypothèse selon laquelle Brian réinvestit ici une objection que l'enseignante avait formulée en début de séance,

- M1 S1
 133 Danah *il parle pas il parle pas dans les pages c'est plutôt la fille*
 134 M1 *tu le sais toi je croyais que tu l'avais pas lu comment tu peux répondre alors*
 135 Danah *j'avais regardé les images mais j'avais pas lu le texte*
 136 M1 **ah alors tu ne peux pas répondre parce que dans les images est-ce qu'on nous montre qui parle non dans les images on ne nous montre pas qui parle pour savoir qui parle qu'est-ce qu'il faut avoir fait Guillaume**
 137 Guillaume *lire*.

Mais par rapport au sujet qui nous occupe, il est surtout frappant de constater que la réponse de Brian en 250 s'effectue selon une modalité énonciative qui tendrait à prouver qu'il n'est pas concerné par cette erreur, mais qu'il se met à la place des élèves concernés, et opère un mouvement de décentration pour tenter de déterminer ce qui a pu les induire en erreur : *parce qu'ils ont regardé les images*.

Au terme des analyses visant à mettre en évidence les tissages interactionnels qui sont impulsés par la mise en relation des points de vue des élèves et leurs positionnements respectifs, nous pensons pouvoir soutenir que les affirmations qui apparaissent comme individuelles et personnelles (*à mon avis, je pense que*, etc) sont en réalité indissociables des mouvements d'ouverture à la parole de l'autre, qui amènent les élèves à adhérer/nuancer/compléter/contredire le point de vue avancé, et permettent par conséquent aux points de vue de chacun d'évoluer ou de se préciser. Cette ouverture à la parole de

l'autre se traduit également tout particulièrement dans des dynamiques horizontales, *inter-élèves*, que nous évoquons dans les lignes qui suivent.

3.1.2. Ouverture à la parole de l'autre et dynamiques horizontales *inter-élèves*

Les dynamiques que nous qualifions d'*horizontales* concernent d'abord les procédés qui traduisent la prise en compte et même l'incorporation de la parole de l'autre (élève) dans son propre discours : cette démarche, centrale dans la co-construction du sens et des objets de discours pointés dans le chapitre 1, traduit la capacité à pratiquer une écoute active, et plus largement l'inscription des élèves dans *une manière d'être au monde qui adhère au processus d'altération* et le place au centre de son fonctionnement. Précisions que l'acception du mot « altération » à laquelle nous souscrivons le débarrasse de toute connotation négative, et n'en retient que la dimension de changement/modification, déclenchée par le contact avec l'altérité.

Cette incorporation se manifeste par la citation des propos d'un(e) camarade, le plus souvent explicitement nommé(e), à l'appui de son intervention. Les exemples suivants en attestent :

M1 S3

153 Louna ***oui mais** là elle a pas de poisson dans la bouche **Nicolas il a dit qu'elle** avait le poisson dans la bouche <léger brouhaha>*

169 Marion ***mais** moi je suis pas tout à fait d'accord **déjà Nicolas il a dit qu'elle** l'avait dans la bouche et là elle le ramène*

172 Louna ***mais Nicolas il a dit qu'elle** l'avait **DANS** la bouche **il a pas dit xxxxxx**.*

En 147, lors d'échanges menés à propos de l'album *Le pêcheur et l'oie*, Nicolas a affirmé que l'oie avait attrapé le poisson *dans la bouche*. La recherche de l'image qui valide cette affirmation pose problème à Louna et Marion, qui citent les propos de Nicolas pour justifier leur désaccord.

Dans une autre séance, Adrien s'appuie sur le propos de Ryad, qu'il a interprété de manière erronée, pour opérer une déduction (*comme (Ryad) a dit que...*)

M3 S2

235 Adrien *maitresse xxxx **Ryad comme il a dit que** la: troisième elle était fausse la la une et la quatre aussi elles sont fausses comme c'est pa- comme c'est le même le même résultat,*

et Fantine cite les propos du binôme qui est passé au tableau pour proposer la résolution d'un problème pour les corriger :

512 Fantine *dans une semaine ils boivent deux bouteilles **et vous vous avez dit** dans une semaine ils boivent une bouteille.*

Enfin, en M4 S1, Malaury prolonge l'intervention de Déborah, dans une démarche de « citation-adhésion » :

M4 S1
146 Malaury *la fiche même si tu l'as pas c'était plutôt bien **mais comme Déborah / a dit, dit/ t'avais pas xx des personnages.***

Dans les extraits ci-dessous, les citations sont plutôt effectuées pour attribuer les propos à leur auteur,

M2 S1
82 E ***c'est Isaac qui l'a dit***

ou encore se saisir de remarques pour tisser un lien avec des propos tenus précédemment par un(e) autre élève :

M2 S1
552 E *maitresse aussi euh: euh: **ce qu'il a dit Gautier c'est pareil il a dit le familier et le courant**³⁸⁹*

M3 S1
561 E ***Mélissa l'avait dit.***

Les dynamiques horizontales concernent également les phénomènes d'échos entre les propos des élèves, qui ne sont pas cités, mais qui provoquent une adhésion par la résonance qu'ils entretiennent avec les pensées des élèves (*moi aussi j'avais vu, j'allais le dire, je voulais parler de celle-là*) :

M1 S1
236 Thomas *le chien aussi i s'appelait Charles au début*
237 E ***non i s'appelle Victoria***
238 E ***j'allais le dire***

M1 S3
202 E ***moi aussi je croyais que c'était son oie***

545 E *il est là il est là le pêcheur **t'avais vu***
546 Louna ***oui moi aussi j'avais vu***

598 Katia *et là encore <léger brouhaha> et là on la voit encore*
599 Allan *<se déplace vers M1 pour montrer dans les livres>*
600 Idriss ***oh je voulais parler de celle-là.***

Notre corpus présente également une situation dans laquelle un élève est sollicité par l'enseignante pour reformuler les propos d'un camarade, car elle ne les a pas compris. En effet, à la question posée par M3 en 422 : *pourquoi est-ce important de se dire nous*

³⁸⁹ En effet, en 84, Gautier avait affirmé : *y a aussi le langage familier et le langage courant.*

sommes tous pareils mais tous différents, Ryad répond en 479 *pour vivre on a besoin de se voir*. Il complète et précise sa réponse en 481 (*de se voir de se regarder de voir son identité*) et la reformule en 483 (*pour vivre on a besoin de se regarder*). L'enseignante invite Ryad en 484 à expliquer sa proposition (*pourquoi faire se regarder*), mais les précisions qu'il apporte ne semblent pas l'éclairer. M3 se tourne alors vers les élèves de la classe, pour qu'ils l'aident à comprendre ce que dit Ryad.

- M3 S1
 484 M3 *on doit se regarder mais pourquoi faire se regarder*
 485 Ryad *ben regarder son identité qu'on est noir et tout qu'on s'en fiche on se regarde qu'on est normal*
 486 M3 *euh qui est-ce qui peut – m'aider à comprendre ce que dit Ryad*
 487 Benjamin *attends Ryad tu peux répéter s'il te plait*
 488 M3 *qu'est-ce qu'il veut dire là on a besoin de se voir c'est ça on a besoin de se voir.*

S'ensuit alors un échange entre Ryad et Benjamin, ce dernier s'efforçant de reformuler les propos de son camarade afin de les rendre accessibles à l'enseignante et à la classe. On note que Benjamin demande dans un premier temps à Ryad de répéter son propos, puis tente de verbaliser (*pour savoir qui on est*). Alors qu'un(e) autre élève est interrogé(e) en 495 par M3 après avoir manifesté sa compréhension (*ah ça y est*), sa proposition, qui paraît assez éloignée des propos de Ryad (*il veut dire qu'on est tous pareils*), est invalidée par les autres élèves (*non* en 497) puis par l'enseignante qui estime qu'elle n'apporte rien aux échanges : *oui attends si c'est pour répéter exactement ce que tu ce qui était écrit au tableau non ça ne sert à rien.*

- 489 Ryad *on a besoin de se regarder pour se dire <brouhaha>*
 490 Benjamin *pour savoir qui on est*
 491 Ryad *on se regarde on est normal on voit qu'on est normal*
 492 E *ah ça y est*
 493 M3 *alors on a besoin de savoir qui on est je note comme ça des des: choses on a besoin -- <écrit au tableau>*
 494 E *xxxxxx*
 495 M3 *de savoir qui on est si tu as compris tu peux me l'expliquer*
 496 E *oui en fait il veut dire qu'on est tous pareils*
 497 E *non <plusieurs>*
 498 M3 *oui attends si c'est pour répéter exactement ce que tu ce qui était écrit au tableau non ça ne sert à rien*

C'est finalement Benjamin qui reprend la main en 499 : il incorpore à son intervention des termes utilisés précédemment par Ryad (*se regarder, se voir, on est normal*), tout en proposant une interprétation de ses propos. Ce que Ryad avait avancé comme *ben regarder son identité qu'on est noir et tout qu'on s'en fiche on se regarde qu'on est normal*, Benjamin le finalise en indiquant qu'*on n'est pas comme les autres*, mais surtout qu'*on*

peut pas être tous comme les autres. Du coup, la remarque *on est normal* prend tout son sens : il est normal d'être tous différents les uns des autres.

- 499 Benjamin *oui on se regarde on se voit on se dit qu'on est normal qu'on est qu'on fait partie de cette famille et xx qu'on n'est pas comme les autres qu'on peut pas être tous comme les autres par exemple on est normal qu'on est tels qu'on est*
- 500 M3 *c'est qu'est-ce que ça veut dire ça se dire qu'on est différent des autres mais qu'on est comme ça et que c'est bien d'être comme ça*
- 501 Benjamin *on peut pas être tous pareils*
- 502 M3 *on ne peut pas être tous pareils je note hein tout ce que vous me: voilà on ne – peut pas – être – tous pareils <écrit au tableau>.*

Si la dynamique horizontale qui unit les propos de Ryad et ceux de Benjamin est évidente, on notera toutefois que Ryad n'est pas sollicité en fin d'échanges afin qu'il puisse se positionner par rapport aux interventions de Benjamin et indiquer si elles traduisent correctement les idées qu'il souhaitait exprimer.

Le dernier procédé que nous souhaitons analyser concernant les manifestations d'ouverture à la parole de l'autre dans les propos des élèves, a trait au dispositif de « représentation » tel qu'il est mis en place en M1 S2 : suite aux échanges menés par groupes à propos d'un passage de l'album *Chez elle* de B. Poncelet, un(e) porte-parole est désigné(e) pour représenter chaque groupe auprès de la classe et rapporter l'essentiel du contenu des échanges qui ont été menés dans son groupe. Nous nous intéressons particulièrement aux modalités énonciatives retenues par les porte-parole, afin de vérifier dans quelle mesure elles témoignent d'une *décentration* de leur part, puisqu'ils(elles) sont amené(e)s à prendre la parole individuellement au nom d'un groupe.

Chez l'ensemble des rapporteurs, c'est l'emploi du « on » qui prédomine, associé sur le plan du choix du temps verbal au passé composé (Marion, Leila) ou au plus-que-parfait de l'indicatif (Idriss) : on note donc l'instauration d'une distance à travers le choix du « on » désignant l'ensemble du groupe, et les temps verbaux mettant en valeur l'aspect *accompli* des remarques par rapport au présent de l'énonciation, ces deux modalités tendant à montrer la mise en œuvre d'un processus de décentration.

- M1 S2
- 411 Leila *on a remarqué que presque dans chaque page y a des livres*
- 415 Leila *et aussi on a vu en dépliant y avait des dessins et il suit toutes les pages*
- 417 Leila *et aussi à cette image <montre à M1> on a essayé de trouver ce mot et ce mot **et on a vu** que c'était novembre et décembre - et voilà*
- 445 Leila *et aussi **on a deviné** que sur la couverture ça serait un parce que ça commençait par deux sur les pages*

- 492 Marion **on a remarqué** qu'y avait marqué un mur et puis après y avait marqué le reste
- 510 Marion oui et puis là **au début on a cru** que là c'était euh l'entrée d'une porte et là la fin
- 512 Marion **et on s'est rendu compte** que c'était un livre le début d'un livre et la fin du livre
- 539 Marion **on a vu** que le livre au début il était clair
- 543 Marion et à la à un moment **on a on a dit que** c'était fini puis on a vu à la fin là on voyait le début du livre qui était clair puis foncé mais là on sait pas puisque ça on l'a pas vu
- 555 Marion et après sur le rideau **on avait l'impression** que c'était de la neige qui descendait
- 573 Marion **on a vu** qu'on voyait toujours son personnage xxxxxx mais là on voyait qu'elle était en noir
- 581 Marion à un moment **on a cru** que c'était un album photo ici on voyait comme si c'était un livre qui s'ouvrait
- 606 Marion au début **on a cru** que c'était des oranges mais après on s'est dit que c'était un vase
- 618 Idriss **on avait remarqué que** ici y avait une vitre et à la fin aussi sauf qu'elle était de l'autre côté elle était à gauche et là elle est à droite
- 624 Idriss et là **on avait remarqué** que c'était euh un livre et qu'ici y avait euh là aussi euh.

Il est rare que les porte-parole attribuent nominativement les idées qui avaient pu être exprimées lors des travaux de groupe. Nous n'avons trouvé que deux occurrences de ce type, dans les prises de parole de Marion :

- 494 Marion **Katia et moi** <intensité forte> **et Jordan aussi** <intensité plus faible> **on avait vu**
- 528 Marion et puis on voit un peu des petits traits à ben là **au début j'ai vu** les petits traits j'ai dit regardez y a quoi sur la porte **et puis après y a Marius qui a dit** non c'est c'est un livre.

Lorsque les autres participant(e)s du groupe sont sollicité(e)s pour compléter les propos du porte-parole, le choix du temps verbal change,

- 419 Clara oui ici dans plusieurs pages **on dit** beau- beauc- souvent chez elle
- 425 Clara et de par- dans toutes les images de partout **on voit** des bonbons à côté des livres sur les livres par terre de partout y en a des bonbons
- 429 Guillaume ben y a deux chansons dans le livre,

et même le choix du pronom personnel,

- 628 Idriss qu'est-ce qu'**on** avait trouvé <aux autres élèves du groupe>
- 630 Abir **j'ai** remarqué que la pipe xxxxxxxx.

Les deux interventions ci-dessus illustrent ce mouvement de bascule entre la posture du porte-parole, assumée par Idriss lorsqu'il s'adresse aux autres membres du groupe (*qu'est-ce qu'on avait trouvé*) et la réponse d'Abir, qui s'exprime au « **je** » (*j'ai remarqué que la pipe*). On notera cependant que lorsqu'elle reprend la parole en 638, Abir utilise les mêmes modalités qu'Idriss : *on en avait remarqué encore une autre*.

Lorsque l'enseignante évoque les échanges qu'elle a pu avoir avec l'un des groupes lors de la phase précédente, elle utilise les mêmes modalités énonciatives :

666 M1 *oui donc **on a dit** qu'en fait on pensait que c'était un livre et tout compte fait comme dans le groupe de Katia après **on s'est dit** ce n'est pas un livre c'est une pochette qui sert à ranger les photos les dessins les peintures et qu'on peut fermer avec un ruban.*

Elle est elle-même amenée à opérer un glissement énonciatif lorsqu'elle fait référence aux propos tenus par Leila : alors qu'elle utilise dans un premier temps la troisième personne du singulier pour qualifier ses observations (*Leila (...) elle a l'impression*), elle rectifie et opte finalement pour la deuxième personne du pluriel, seule à même de rendre compte du caractère collectif de la prise de parole de Leila, qui représente ses camarades lors de son compte-rendu (*vous aviez l'impression dans ce groupe*).

477 M1 *une question que je vais vous poser avant de passer à un autre groupe **Leila tout à l'heure a dit que elle a l'impression vous aviez l'impression dans ce groupe que** c'était une petite fille qui était chez quelqu'un et ce quelqu'un c'était une dame.*

Comme en attestent les analyses ci-dessus, les interactions menées en classe s'organisent et progressent à partir de la rencontre du point de vue de l'autre et des tissages qui résultent des positionnements des élèves vis-à-vis des points de vue exprimés. Elles favorisent également les mouvements de décentration, notamment à travers les dynamiques horizontales qui se développent entre les propos des élèves. Dans une perspective sociolinguistique, elles sont enfin un lieu privilégié de réflexion sur l'adoption d'une posture d'« intolérance langagière » : ce sont les traces de cette réflexion que nous allons à présent analyser.

3.2. « Chacun a sa manière de parler » : *prémises de construction d'une « inter tolérance langagière »*

Nous nous appuyerons dans les développements qui suivent sur l'analyse d'un extrait de séance de vocabulaire menée par M2. L'enseignante invite dans un premier temps les élèves à échanger à partir de l'interrogation suivante : *peut-on s'exprimer de la même manière dans toutes les situations ?* Ces échanges sont l'occasion d'une série de

questionnements visant à faire évoluer les représentations des élèves, par exemple sur les conditions de réalisation du tutoiement/vouvoiement, ou encore la diversité d'appréhension de ce qu'est la vulgarité. La première remise en question concerne la pertinence de l'évocation de la politesse pour distinguer les « niveaux de langage » :

- 260 M2 *bon alors regardez écoutez il dit il dit c'était d'la balle mec*
 261 E *rires <plusieurs>*
 262 M2 *je répète ce qu'a dit Jordan et après Jordan et après à l'adulte tu as dit quoi*
 263 Jordan *ben on les a*
 264 M2 *je me s- non tu m'as pas dit ça tu m'as dit*
 265 Jordan *je me suis bien amusé*
 266 M2 *je me suis bien amusé **quelle est la différence entre les deux** il dit il dit*
 267 Léa *il dit pas la même chose*
 268 M2 *oui mais il exprime la même idée*
 269 Léa *oui la même chose mais pas avec les mêmes mots*
 270 M2 *ah*
 271 Pauline ***il est plus poli avec les grands qu'avec les petits***
 272 M2 ***est-ce que c'est une question de politesse***
 273 E *oui <plusieurs>.*

Ce premier questionnement n'ayant pas suffi, l'enseignante intervient de manière plus directe en 323 :

- 321 M2 *bon alors <tape dans les mains> on a on a donc distingué Jordan Jordan - tu nous écoutes un peu on récapitule on a donc fait la différence **trois on va dire trois niveaux trois niveaux***
 322 E ***trois niveaux de politesse***
 323 M2 ***c'est pas une question de politesse on n'est pas dans une phrase de politesse on est dans une manière de parler d'accord une manière de parler.***

Les niveaux de langage ne sont pas associés mécaniquement à des niveaux de politesse, mais relèvent de *manières de parler*, expression plus neutre et plus souple.

Dans un deuxième temps de la séance, M2 distribue aux élèves une fiche d'exercices qui vise, selon les propos de l'enseignante, à *voir si les élèves ont compris*, sans que ne soit précisé le contenu sur lequel porte cette compréhension. Or, si à première vue les exercices proposés à l'écrit peuvent paraître réducteurs par rapport aux interactions qui ont eu lieu dans la première phase de la séance, les échanges qui naissent à propos du choix à effectuer sont particulièrement intéressants par rapport au sujet qui nous occupe. La première activité consiste en effet à lire deux textes et choisir le texte qui serait adéquat pour une parution dans le journal d'information du village. Le premier critère avancé par les élèves pour justifier leur choix est celui de l'absence de *mots vulgaires*.

- M2 S1
 390 M2 *alors pourquoi la celle de gauche*
 391 Léa *parce qu'on n'a pas de*

392 Pauline *parce que on n'a pas de <brouhaha> on dit pas de **mots vulgaires**.*

L'enseignante invite alors les élèves à exprimer leurs représentations sur ce qu'est un mot vulgaire :

393 M2 *ah ah pourquoi t'appelles ça des mots vulgaires toi.*

Pour Pauline, qui recourt à l'exemple pour préciser ce qu'elle entend par mot vulgaire, deux termes présents dans la lettre à éliminer relèvent de cette catégorie : *fiesta* et *pognon*. Des élèves font alors entendre leur désaccord, car ils ne mettent pas sur le même plan ces deux termes: le mot *fiesta* n'est pas vulgaire, il est simplement d'origine étrangère, comme nous l'avons vu dans un extrait déjà cité précédemment.

398 E *fiesta c'est en anglais*
399 M2 *fiesta c'est en anglais*
400 E *non non <plusieurs>*
401 M2 *c'est en quelle langue fiesta*
402 Alban *c'est en espagnol*
403 M2 *c'est en*
404 E *espagnol <plusieurs>.*

C'est une première nuance introduite dans la catégorie des mots vulgaires, dont les contours ne sont peut-être pas aussi évidents qu'ils le paraissent au premier abord. Un deuxième critère est avancé par les élèves : il fait référence à la prise en compte de l'interlocuteur(trice), dans une perspective résolument pragmatique, ce qui est essentiel, puisque *l'usage énonciatif conscientisé (on le dit à tout le monde) devient critère*.

409 E *moi y a que pognon que c'est vulgaire*
410 M2 *ceux qui se sont pas exprimés pourquoi qui c'est qui s'est pas exprimé*
411 Léa *parce que fiesta c'est un mot qu'on emploie euh*
412 Pauline *la fête*
413 M2 *ça veut dire la fête*
414 E ***on le dit à on le dit à tout le monde***
415 M2 *chut*
416 Léa ***c'est pas vulgaire***
417 M2 *c'est pas vulgaire.*

Enfin, l'enseignante incite les élèves à poursuivre l'entreprise de déconstruction des stéréotypes concernant l'existence d'une vulgarité unique (pour tous les locuteurs et dans n'importe quel contexte) et à amorcer l'adoption d'une posture plurinormaliste, en mettant en question l'existence d'une catégorie de mots qui seraient *universellement* reconnus comme vulgaires :

435 M2 *si c'est intéressant est-ce que: tu m'as dit toi pognon c'était pas vulgaire <brouhaha> chut d'accord <tape dans les mains> ah alors ça ça intéresse ça **m'intéresse ça veut dire qu'on n'est pas on n'est pas tous pareils***
436 E *on pense pas la même chose*
437 M2 *on pense pas la même chose*
438 Pauline *y en a qui sont vulgaires et y en a qui sont pas vulgaires*

- 439 M2 ***donc y a des mots toi qui vont te choquer***
 440 Pauline voilà *et que les autres*
 441 M2 ***et qui vont pas choquer Alban***
 442 Pauline *parce que parce que*
 443 M2 ***et d'autres c'est le contraire.***

Plusieurs interventions des élèves nous paraissent ainsi témoigner d'une entreprise de déconstruction de la norme et de construction d'un rapport à la variation :

- 422 E *ça veut dire qu'on parle pas tous de la même façon*
 451 Léa ***chacun a sa manière de parler.***

Les élèves associent cette pluralité langagière à l'éducation reçue dans le contexte familial :

- 455 Pauline ***c'est nos parents c'est nos parents qui nous ont élevés***
 457 Pauline *donc c'est c'est nos parents qui nous ont dit c'est vulgaire ou c'est pas vulgaire ce mot*
 458 Léa ***on n'a pas la même éducation***
 480 Pauline *toi t'as une éducation elle elle a une éducation la maitresse elle a une éducation <brouhaha>.*

Du côté de l'enseignante, on notera l'impulsion d'une dynamique de décentration et d'ouverture, à travers son questionnement et ses incitations :

- 393 M2 ***pourquoi t'appelles ça des mots vulgaires toi***
 407 M2 ***on va discuter de ça qui pense dans la classe que fiesta pognon et pote c'est des vu- c'est des mots vulgaires un deux trois quatre cinq six sept baissez la main qui pense que ce n'est pas vulgaire***
 410 M2 ***pourquoi qui c'est qui s'est pas exprimé***
 421 M2 ***comment on fait pour distinguer puisque vous êtes pas d'accord comment on fait pour distinguer si le mot est vulgaire ou n'est pas vulgaire***
 427 M2 ***ah donnez-moi des exemples tiens Alban pour toi qu'est-ce que c'est un mot vulgaire.***

Les élèves sont donc sensibilisés à la pluralité des pratiques langagières, à la variation des manières de parler et du contenu des échanges en fonction de l'interlocuteur(trice)³⁹⁰. Enfin, elle affiche également la volonté de faire verbaliser aux élèves l'existence d'un *cadre commun* à travers l'éducation reçue à l'école, à côté des pratiques langagières familiales plurielles :

- 489 M2 ***alors où est-ce qu'elle est pareille l'éducation***
 501 M2 ***d'accord mais on a quand même tous un point commun***
 502 Léa *on a une éducation*
 503 M2 ***mais où***

³⁹⁰ 218 Léa *sauf qu'à une copine on dit des choses qu'on dira pas à nos parents.*

- 513 M2 *bon alors je je récapitule vos idées VOUS dites que – vous avez tous votre – éducation et **en même temps on en a une d'éducation qui est la même et alors***
- 514 E *on apprend xx*
- 515 M2 **où**
- 516 E *à l'école*
- 517 M2 **ah:**
- 518 Quentin *on apprend tous à l'école.*

Nous espérons avoir montré à travers les analyses qui précèdent comment les interactions verbales menées en contexte didactique mettent en jeu des processus d'altération, de construction de soi dans la rencontre avec l'autre et de prise de conscience de la pluralité, notamment en se trouvant individuellement et en tant que membre de la classe au carrefour de strates culturelles plurielles, ou en participant à des mouvements de décentration propres à favoriser l'ouverture à la parole de l'autre et la construction d'un rapport pragmatique et pluriel aux pratiques langagières.

Ces derniers résultats nous permettent d'apporter de nouvelles touches à la définition de la citoyenneté : si l'articulation collectif/individuel a de nouveau traversé les analyses de ce chapitre, se constituant en colonne vertébrale du concept, c'est avant tout la dimension plurielle, en soi et autour de soi, qui s'est imposée, mais aussi la nécessité de verbaliser, mettre en mots, commenter pour faire exister les phénomènes en les conscientisant, et faire le cas échéant évoluer les postures. C'est en tout cas ce que nous avons retenu des analyses menées en vocabulaire sur *les manières de parler*, qui, au départ ancrées dans une leçon sur les « niveaux de langage », selon l'expression utilisée par l'enseignante, ont permis de mettre en question l'existence d'une norme unique qui serait imposée à tous et en tout contexte, de prendre conscience de la variation, et de développer ainsi une posture éthique de tolérance vis-à-vis de la diversité.

Plus globalement, les analyses menées sur les séances de notre corpus se sont structurées en explorant trois axes : la constitution d'une communauté d'apprentissage, la construction et la mise en œuvre d'une éthique interactionnelle, et l'expérience de la pluralité et de l'altérité. Il nous reste à proposer une interprétation des résultats obtenus dans ces trois axes, afin d'évaluer la pertinence de nos hypothèses de recherche, tout en profitant de ce chapitre de synthèse pour faire le point sur le rôle joué par les enseignant(e)s dans la construction de compétences citoyennes.

Chapitre 4 - Eléments de synthèse et interprétation des résultats

Le présent chapitre vise à resserrer les résultats de l'analyse, afin d'en fournir une vision synthétique, tout en proposant des pistes d'interprétation des résultats obtenus. Nous pourrions ainsi envisager la validation de nos hypothèses de recherche et procéder à une relecture critique de ces dernières. Pour rappel, nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

- la première propose que les interactions verbales en contexte didactique autorisent l'exercice d'un esprit critique et en favorisent l'acquisition,
- la deuxième considère que la constitution de la classe en communauté d'apprentissage se construit *dans* et *par* les interactions verbales,
- la troisième pose que les interactions verbales en contexte didactique permettent le développement d'un rapport d'ouverture à l'altérité et à la pluralité, en particulier sur le plan des pratiques langagières,
- et enfin la quatrième s'intéresse au style pédagogique de l'enseignant(e), susceptible de jouer un rôle dans le développement de compétences citoyennes.

Les axes suivis dans les chapitres d'analyse ne recoupent que partiellement ces hypothèses : ainsi, le rôle joué par les enseignant(e)s, qui apparaît en filigrane dans nos développements, n'a jusqu'ici pas fait de développements spécifiques. Nous souhaitons saisir l'occasion de ce chapitre de synthèse pour faire le point sur les analyses conduites, en braquant d'abord le projecteur sur les enseignant(e)s, ce qui implique d'identifier parmi les leviers interactionnels qu'ils(elles) mobilisent, ceux qui peuvent avoir des implications en terme de construction de compétences citoyennes.

1. Rôle des enseignant(e)s dans la construction de compétences citoyennes chez les élèves

Quelques remarques avant d'entrer dans le vif du sujet : si nous avons jugé utile de lister les indicateurs interactionnels qui jouent un rôle central, du côté « enseignant(e)s », dans la construction de compétences citoyennes, il est délicat de les isoler et de les constituer en « catégories », tant ils sont en réalité imbriqués. Nombre d'entre eux pourraient en effet circuler d'une rubrique à l'autre. Les tentatives de catégorisation induisent nécessairement des simplifications, que nous espérons compenser par un gain en terme de clarté et de

synthèse du propos. D'autre part, alors que l'identification chez les enseignant(e)s d'indicateurs interactionnels impliqués dans la construction de compétences citoyennes pourrait conduire à adopter une posture comparatiste - certains indicateurs pouvant faire apparaître un clivage entre deux « tendances », d'autres n'étant présents que chez certain(e)s enseignant(e)s - nous n'exploiterons pas cette dimension, car elle supposerait de nouvelles investigations qui ne peuvent être menées dans un chapitre de synthèse. Ceci constitue une limite de notre travail, mais aussi l'un de ses prolongements potentiels, comme nous le montrerons en conclusion.

Nous présenterons dans un premier temps les différents indicateurs identifiés et retenus, puis nous tenterons de les relier aux compétences citoyennes dont ils semblent favoriser l'acquisition, en tissant des liens entre les caractéristiques interactionnelles du discours des enseignant(e)s, et les effets anticipés du côté des élèves en terme de formation à la citoyenneté.

1.1. Indicateurs retenus « côté enseignant(e)s »

Nous avons sélectionné 12 indicateurs linguistiques, discursifs et interactionnels pour leur implication dans la construction de compétences citoyennes. Ils sont numérotés ci-dessous, afin de faciliter leur repérage lorsqu'il s'agira, dans un deuxième temps, de s'intéresser aux compétences citoyennes visées.

- **Indicateur n°1 : choix énonciatifs « inclusifs – circulaires » / choix énonciatifs « partitifs – verticaux »**

A travers les qualificatifs « inclusifs – circulaires », nous visons les choix énonciatifs des enseignant(e)s qui privilégient le « nous » et le « on » à valeur collective, favorisant l'émergence d'une communauté de travail et d'échanges dans laquelle ils(elles) s'incluent, jusqu'à adopter une posture d'*apprenant parmi les apprenants* (M1 S2 446 et 477).

La seconde catégorie, fondée sur des choix énonciatifs « partitifs-verticaux », repose sur la distinction entre le « je » de l'enseignant(e), garant(e) et maître(sse) du savoir et du jeu interactionnel, face au « vous » des élèves (M3 S2 22).

Si la communication est dans les deux cas « inégale » et asymétrique (François, 1990), le premier type de choix énonciatifs tend à instaurer des relations qui peuvent aller jusqu'à la circularité entre l'enseignant(e) et les élèves (*nous faisons tous partie d'une communauté d'apprentissage, vous apprenez de moi, mais je peux également apprendre de vous*), tandis que le second repose plutôt sur la verticalité et l'étanchéité des positions enseignant(e)/élèves.

- **Indicateur n°2 : attitudes interactionnelles d'ouverture et d'accueil par rapport aux initiatives des élèves**

Les initiatives engagées par les élèves peuvent être entendues/ignorées, validées/invalidées, encouragées/découragées. Il arrive que l'enseignant(e) libère dans la séance des espaces de parole et d'échanges dédiés à ces initiatives, permettant l'expression autonome des élèves (M1 S1 385).

- **Indicateur n°3 : rapport à la pluralité linguistique et langagière**

Le rapport à la pluralité linguistique qu'entretient l'enseignant(e), qui interroge notamment sa relation à la norme, doit également être considéré. L'enseignant(e) peut en effet, à travers son questionnement, ouvrir une fenêtre sur l'inter-tolérance langagière (M2 S1 391-399).

- **Indicateur n°4 : climat interactionnel**

Cet indicateur concerne le type de climat interactionnel dont l'enseignant(e) favorise l'installation : s'agit-il d'un climat interactionnel fondé sur la bienveillance réciproque et le respect de chacun(e) ? L'enseignant(e) cherche-t-il(elle) à rassurer les élèves ? A titre d'exemple, l'intervention de M3 en M3 S1 51 illustre l'adoption d'une démarche de ce type, visant à mettre les élèves en confiance.

- **Indicateur n°5 : valeur accordée à la parole de l'autre et à l'écoute**

Cet indicateur croise la problématique de la régulation des prises de parole individuelles, mais touche également au rapport à l'altérité : il concerne les modalités de recherche de l'écoute, les procédés d'explicitation des enjeux d'une écoute active, ou encore le statut accordé à la parole de l'autre en ce qu'elle est posée comme une richesse. *On n'a pas profité de l'avis de l'autre*, comme le souligne M1 en M1 S1 59. L'intérêt porté à la parole de l'autre se manifeste aussi lorsque les enseignant(e)s invitent les élèves à reformuler les propos de leurs camarades, impulsant une dynamique interactionnelle et une écoute horizontales (M3 S1 488).

Nous lions cet indicateur au suivant, dans un mouvement de balancier qui unit les pôles individuel et collectif : les élèves apprennent à *dire « je » en écoutant/en tenant compte/ en intégrant ce qu' « ils » disent, dans une dynamique d'influences mutuelles et de réciprocité.*

- **Indicateur n°6 : valeur accordée à l'expression des avis personnels**

L'enseignant(e) peut verbaliser l'intérêt qu'il(elle) porte à la parole des élèves (M1 S2 257), souligner l'importance de l'expression d'avis *personnels* (M1 S3 14), et insister sur le nécessaire respect de la parole de chacun(e) au sein d'un groupe (M1 S3 62).

- **Indicateur n°7 : circulation et répartition de la parole**

Il s'agit de voir si l'enseignant(e) s'inquiète de la circulation de la parole, comme en M4 S1 243, afin de favoriser la participation de tous les élèves, la répartition de la parole ayant partie liée avec l'exercice du pouvoir.

- **Indicateur n°8 : implication et participation des élèves à la verbalisation des règles communicationnelles**

Lorsque les règles communicationnelles sont posées en amont de la séance, elles peuvent être formulées unilatéralement par l'enseignant(e) (M2 S1 1-3-5), ou bien faire l'objet d'une co-verbalisation partagée avec les élèves (M4 S1 34).

- **Indicateur n°9 : Invitations au positionnement des élèves, sollicitations argumentatives/explicitatives/justificatives et genres discursifs mobilisés par l'enseignant(e) lui (elle)-même**

Les enseignant(e)s peuvent solliciter les élèves afin qu'ils(elles) se positionnent vis-à-vis des propos tenus par leurs camarades, pour y souscrire, les compléter ou exprimer leur désaccord, comme en M3 S1 145.

Les élèves sont également invité(e)s à expliciter leurs stratégies et à proposer une argumentation pour étayer leurs choix (M4 S2 46-49).

Enfin, les genres discursifs mobilisés par l'enseignant(e) ont leur importance : lui arrive-t-il de justifier ses choix, d'expliquer aux élèves la démarche adoptée, d'explicitation sa position ? Un exemple d'explicitation des consignes figure en M1 S2 10.

- **Indicateur n°10 : tissages spatio-temporels**

Les tissages interactionnels touchent à la fois à la dimension temporelle, par les retours en arrière, les projections, les planifications, les références à l'habitude, les repérages en terme de durée, qui donnent les clés d'une inscription dans une temporalité que l'on maîtrise, et à la dimension spatiale, lorsque les interactions sont le lieu d'un maillage qui unit le proche au lointain, l'école au quartier, la France au monde. On trouve des exemples de ce double tissage, temporel-itératif en M3 S1 11, et spatial en M3 S1 278-280.

- **Indicateur n°11 : *régulation, gestion du conflit et des actes de parole périlleux***

Les retours opérés par les élèves sur les productions orales de leurs camarades mettent en jeu la gestion d'actes de parole périlleux, gestion à laquelle l'enseignant(e) peut s'associer, en tentant de préserver la face de chacun(e) des interlocuteurs(trices) (M4 S1 85).

- **Indicateurs n°12 : *invitation à la réflexion et au positionnement « méta »***

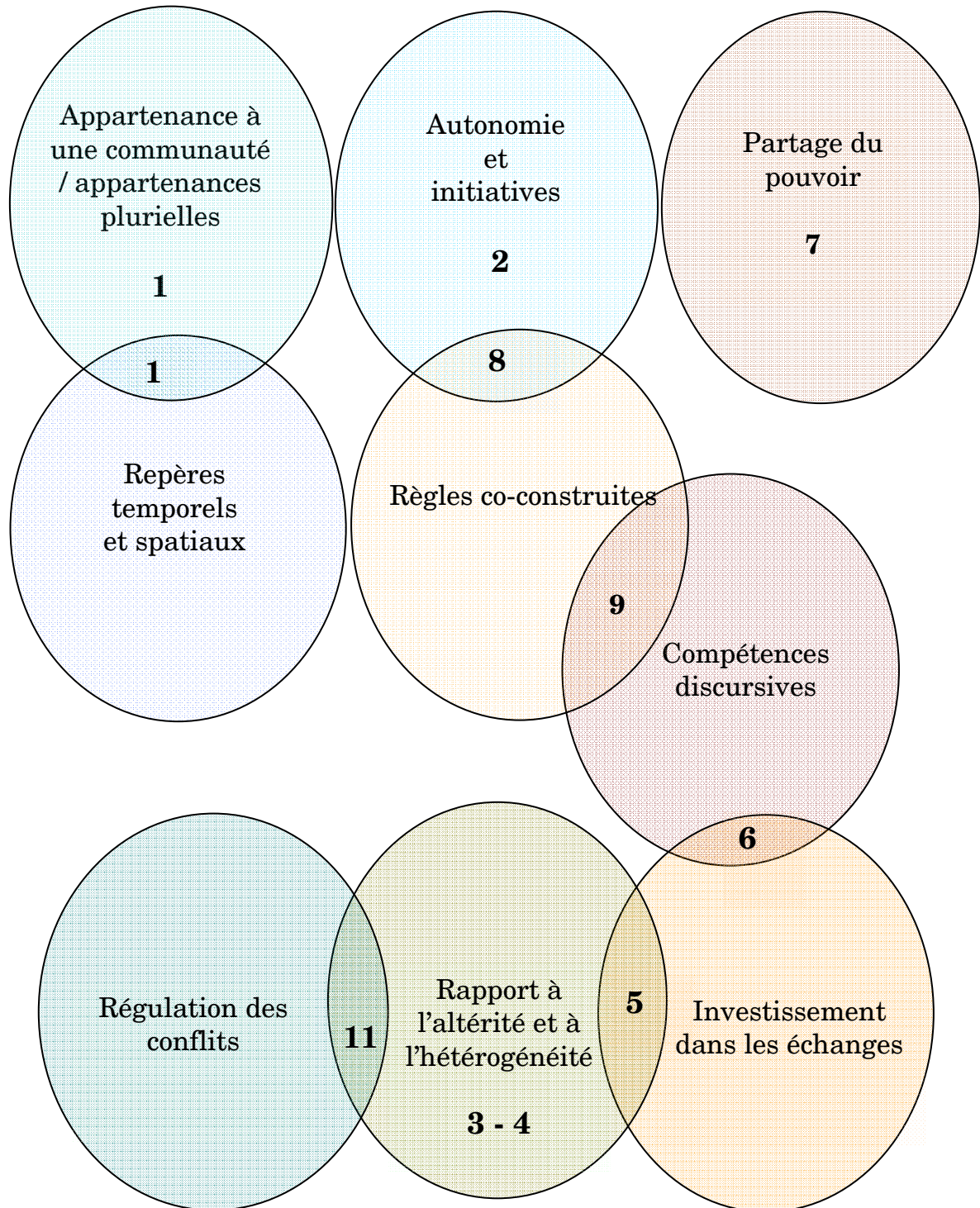
L'enseignant(e) peut enfin encourager ses élèves à la réflexion, par son étayage et les modalités de questionnement mis en œuvre dans les interactions, mais aussi par la verbalisation explicite du caractère cognitif des opérations à mener (M1 S1 35). Il(elle) peut également inviter ses élèves à adopter un positionnement réflexif (M1 S1 481).

Les 12 indicateurs ayant été présentés, notre objectif est à présent de les relier aux compétences citoyennes qu'ils peuvent permettre de viser, et de rendre compte de ces liens dans un schéma.

1.2. Les compétences citoyennes visées « côté élèves » : le rôle central de la formation de l'esprit critique

Parmi les indicateurs susmentionnés, certains entretiennent un lien étroit avec la construction de compétences en matière d'*autonomie* et d'*initiative* : il s'agit en particulier des indicateurs 2 et 8. D'autres sont liés au développement de *compétences discursives* qui sont nécessaires à l'exercice de compétences citoyennes comme l'*argumentation*, la *justification*, l'*explication*, l'*explicitation* : l'indicateur 9 est concerné, mais également le 6. Les indicateurs 3, 4, 5 et 11 mettent l'accent sur *le rapport à l'altérité et à l'hétérogénéité*, et permettent la *construction de valeurs de respect, de réciprocité, d'accueil de la différence, d'écoute et de coopération*. Le respect de règles qui ont fait l'objet d'une *co-verbalisation* voire d'une *co-construction* avec les élèves et/ou qui sont *fondées en raison* est favorisé par les indicateurs 8 et 9. Les élèves sont également sensibilisés au *partage du pouvoir*, qui passe par une *répartition équitable de la parole* (indicateur 7), au plein *investissement dans les échanges*, sur le plan de la production et de la réception (indicateurs 5 et 6), et à la *régulation des conflits* (indicateur 11). L'*acquisition de repères temporels et spatiaux* pour situer son action est visée par l'indicateur 10, qui est également impliqué dans la *verbalisation d'appartenances plurielles*, qui va de l'inscription dans la classe, constituée en communauté d'apprentissage (indicateur 1), à l'appartenance nationale, voire à l'unification dans une citoyenneté planétaire, qui nous réunit en tant qu'êtres humains.

Schéma n° 2 – Indicateurs numérotés³⁹¹ côté « enseignant(e)s » associés aux compétences citoyennes visées côté « élèves »



³⁹¹ Les numéros en gras correspondent aux indicateurs cités dans la sous-partie précédente (pp. 389-392).

Un fil rouge semble être tendu d'un indicateur à l'autre : il s'agit de la **formation à l'esprit critique**, destinée à permettre de « s'approprier le monde et l'organiser selon un système de significations qu'on a soi-même construit » (Galichet, 2000, p. 63). Nous avons réuni les compétences mises en jeu, construites dans et par les interactions, dans un tableau :

Tableau n° 9 – Formation à l'esprit critique : les compétences concernées

Compétences concernées	Illustrations
1. Positionnement personnel	M1 S2 77 Marion <i>je trouve qu'elles sont belles les images</i>
2. Mobilisation de compétences argumentatives pour étayer son propos	M3 S2 216 Ryad <i>parce que c'est parce que ça c'est quelque chose c'est c'est ils ont partagé eux</i>
3. Capacité à critiquer les positions et productions des autres élèves de la classe en portant une appréciation, positive ou négative, qui ne s'apparente pas à un jugement de valeur	M4 S1 184 Lou <i>euh j'ai trouvé qu'au début quand tu disais l'auteur et tout on aurait dit qu'on entendait un documentaire tu faisais euh par exemple tu faisais euh l'éditeur <en riant> chais pas tu faisais chaque fois tu stoppais net euh</i>
4. Utilisation d'exemples pour illustrer son propos, en évitant l'assertion de vérités générales	M2 S1 48 Alban <i>par exemple tu l'as pas tu demandes vous pouvez me donner l'heure et si c'est quelqu'un que tu connais bien tu demandes tu peux me passer l'heure s'il te plaît</i>
5. Aptitude à tisser des liens	M3 S1 520 M3 <i>dites-moi moi je fais un lien avec elle là ça ne vous fait pas penser à un</i> 521 E <i>Pocahontas</i>
6. Compétence de décentration, qui implique la capacité à « se mettre à la place de ... »	M1 S1 249 M1 <i>bien donc ceux qui ont cru que Charles était le chien c'est à cause de quoi que vous avez cru que Charles était le chien Brian</i> 250 Brian <i>parce qu'ils ont regardé les images</i>
7. Faculté de faire évoluer ses représentations et de se montrer capable d'en rendre compte	M1 S2 195 Marion <i>là c'est la fin du livre moi au début j'ai cru que c'était une porte mais maintenant on voit les pages</i>
8. Capacité à interroger ses assertions en les confrontant aux faits	M3 S1 589 E <i>il faut il faut</i> 593 E <i>accepter les différences</i> 603 M3 <i>est-ce que vous êtes est-ce que vous êtes en train d'accepter sa différence</i> 604 E <i>non</i> 605 M3 <i>en réagissant comme vous le faites</i> 606 E <i>non <plusieurs>.</i>
9. Aptitude à adopter une position de surplomb, de commentaire et d'analyse	M4 S2 425 Alicia <i>bon ben là on a fait ce qu'on nous demandait hein</i> 426 Malaury <i>ouais mais euh Océane elle a un petit texte quand même <u>elle dit juste euh.</u></i>

Nous avons répertorié dans les lignes qui précèdent les indicateurs susceptibles, « côté enseignant(e)s », d'être impliqués dans la construction de compétences citoyennes, puis ciblé les compétences concernées « côté élèves ». Cela nous amène à évoquer les pistes de formation des enseignant(e)s qui nous semblent ouvertes par nos travaux : si notre objectif est avant tout de *comprendre* et non de *prescrire*, nous ne pouvons totalement ignorer les implications pratiques de notre recherche.

1.3. Les pistes de formation des enseignant(e)s

Quelles sont les pistes de formation qui pourraient découler de nos analyses en matière d'éducation à la citoyenneté, dans un contexte où l'ambition politique de refondation de l'école³⁹², la transformation des IUFM en ESPE³⁹³, la redéfinition du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation³⁹⁴ d'une part, et l'introduction de cours de morale laïque³⁹⁵ d'autre part, (re)mettent sur le devant de la scène les problématiques liées à cette question ?

Le sillon qu'il conviendrait de creuser en priorité touche pour nous au développement de la *réflexivité* : notre conception de la citoyenneté entretient en effet de nombreux points de contact avec la réflexivité, telle qu'elle est définie par Chabanne et Bucheton dans *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (2002). Il importe donc, et c'est l'une des pistes de formation sur laquelle notre recherche pourrait déboucher, pour viser la formation des élèves à la citoyenneté, de favoriser l'essor de pratiques langagières propices à l'activité réflexive, et d'y former les enseignant(e)s, car favoriser le développement de la réflexivité chez les élèves implique que les enseignant(e)s eux(elles)-mêmes soient des praticiens réflexifs. Une partie des données que nous avons recueillies et qui n'ont pas été sélectionnées pour faire partie du corpus, les transcriptions d'entretiens d'auto-confrontation (EAC), constituerait une base de travail à exploiter, puisqu'en recueillant les dires de l'enseignant(e) sur son action, nous pouvons accéder au discours réflexif produit sur sa pratique. Cela pourrait être une activité récurrente de formation, et en guise de prolongement, en ce qui concerne les professeur(e)s des écoles stagiaires.

³⁹² La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a été définitivement adoptée par le Parlement le 25 juin 2013.

³⁹³ La loi citée ci-dessus prévoit dans son article 48 la création d'une ESPE (Ecole Supérieure du professorat et de la Formation) par académie, chargée de former les professeurs et d'autres professionnels de l'éducation (les CPE par exemple).

³⁹⁴ Ce nouveau référentiel, adopté par le CSE le 6 juin 2013, remplace celui de 2005.

³⁹⁵ Cet enseignement sera effectif à la rentrée 2015.

D'autre part, les analyses menées en nous référant aux travaux de Maurer sur la gestion des actes de parole périlleux nous incitent à plaider en faveur de l'introduction de cette problématique dans la formation des enseignant(e)s, tant en didactique de l'oral que sur le plan de l'éducation à la citoyenneté, en intégrant à la fois la dimension verbale et non verbale, et en visant une prise de conscience chez les élèves des diverses voies de réalisation d'un acte de parole, sur une échelle allant d'une réalisation « non consensuelle » à une réalisation « consensuelle » (Maurer, 2001). On pourrait ainsi articuler formation initiale et continue, en prolongeant l'approche linguistique des actes de langage par une réflexion didactique, qui partirait de l'analyse des extraits de corpus concernés (par exemple en M4 S1) pour tendre vers la construction de séquences inspirées des propositions de Maurer, qui seraient ensuite mises en œuvre dans les classes. Ce dispositif nous paraît particulièrement indiqué pour la formation en ASH³⁹⁶ : la distribution de la formation en plusieurs sessions étalées dans le temps permettrait en effet d'associer l'analyse d'interactions, la conception de séquences, la mise en œuvre dans les classes, puis le retour réflexif sur les pratiques.

Un autre champ nous semble fertile en terme de formation des enseignant(e)s : nous pensons qu'il serait pertinent de relire et faire relire en séances de formation notre corpus à l'aide des outils mis au point par les sciences de l'éducation, liés à la problématique de l'agir professoral (Cicurel, 2011) et des gestes professionnels (Bucheton (ss la dir.), 2010 ; Jorro, Crocé-Spinelli, 2010), afin d'approfondir ce que nous n'avons fait qu'effleurer dans la présente recherche. Parmi les gestes professionnels identifiés par les chercheur(e)s précité(e)s, plusieurs jouent un rôle dans la formation du citoyen : les gestes éthiques - de mise en confiance, de respect du sujet (Crocé-Spinelli, 2007), mais aussi les gestes d'étayage, qui influent sur le temps et l'espace laissés à l'élève pour penser et parler de manière autonome (Bucheton, 2010), de pilotage des tâches, qui peuvent permettre de nommer et négocier les cadres spatio-temporels, et enfin des gestes de tissage, visant par les transitions, les planifications, les associations à « aider les élèves comprendre la continuité cognitive des tâches, leur cohérence et finalité d'ensemble. » (*id.*, p. 60).

En adoptant cet outillage théorique, il serait ainsi possible d'analyser les choix et les attitudes interactionnelles des enseignant(e)s, afin de déterminer les gestes professionnels appropriés pour construire des compétences citoyennes.

³⁹⁶ Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves Handicapés. Nous pensons en priorité aux enseignant(e)s enseignant en SEGPA.

Enfin, la perspective pédagogique et didactique, qui ne constitue pas l'objet premier de la présente recherche, pourrait être envisagée, en particulier en ce qui concerne l'impact des dispositifs choisis sur la construction de la citoyenneté : les résultats de nos analyses ont en effet permis de montrer que certaines modalités de travail favorisent la recherche collective (notamment les travaux de groupe donnant lieu à une production commune), la décentration (nous pensons à la désignation d'un(e) porte parole, chargé(e) de présenter à la classe les résultats de son groupe), l'autonomie (lorsque les groupes travaillent en-dehors de la présence de l'enseignant(e), mais ont reçu un étayage préalable, lors de la passation de consigne par exemple, qui leur permet de réaliser la tâche seuls), la réflexivité (c'est le cas dans notre corpus quand un espace de parole est libéré en fin de séance pour revenir sur la manière dont les échanges se sont déroulés, sur les obstacles qui présidaient à la compréhension de l'ouvrage analysé et les stratégies qui ont permis de les surmonter, etc.), autant de dimensions centrales dans la formation à la citoyenneté. L'influence des dispositifs pourrait être mise en lumière par l'analyse d'interactions recueillies dans des séances contrastées sur le plan des modalités de travail (groupe classe/groupe restreint, etc.), notamment lorsque les interactions sont menées dans un groupe d'élèves en-dehors de la présence de l'enseignant(e), puisque par définition il(elle) n'a pas accès à ces échanges. Les bénéfices en terme de coopération et de co-construction pourraient être mis en évidence dans ces interactions entre pairs, sans oublier les tensions et les relations de pouvoir, qui peuvent placer certain(e)s élèves en position d'exclusion dans le groupe.

Cette première entreprise de synthèse, qui a rassemblé différents procédés répertoriés au fil de l'analyse en resserrant l'investigation autour des conduites discursives et interactionnelles des enseignant(e)s, a amorcé le mouvement de surplomb qui caractérise le présent chapitre : nous souhaitons poursuivre la prise de hauteur engagée vis-à-vis de nos résultats de recherche, en la généralisant. C'est à l'interprétation des résultats et à la relecture critique de nos hypothèses de recherche que nous consacrons les lignes qui suivent.

2. Interprétation des résultats de l'analyse du corpus et relecture critique des hypothèses de recherche

Nous allons reprendre successivement ici chacune de nos hypothèses de recherche, non seulement pour en apprécier la validité au regard des résultats de nos analyses, mais aussi

pour revenir sur nos choix de formulation, dans une dynamique récursive et réflexive, ce qui ouvrira la voie à des perspectives de prolongements détaillées en conclusion.

L'adoption d'un point de vue général vis-à-vis de nos hypothèses nous conduit dans un premier temps à souligner combien, au-delà de l'inscription pluridisciplinaire de notre réflexion, les interactions en constituent le fil conducteur, et la didactique la toile de fond. Nos quatre hypothèses présentent donc un ancrage interactionnel et didactique, avec une valence socio-politique (H1 et H2), éthique (H3) ou encore pédagogique (H2 et H4).

En ce qui concerne la première, qui soutient que *les interactions verbales en contexte didactique autorisent l'exercice d'un esprit critique et en favorisent l'acquisition*, les résultats des analyses menées sur le corpus nous permettent d'affirmer que les interactions sont un lieu privilégié d'acquisition de compétences centrales en matière d'exercice de l'esprit critique. Dans la mesure où les relevés qui valident cette hypothèse étaient disséminés dans les différents chapitres de l'analyse, nous avons souhaité les rassembler et les commenter dans la première sous-partie du présent chapitre, ce qui nous a permis d'identifier les compétences construites et manifestées par les élèves, en lien avec l'exercice d'un esprit critique : nous ne les détaillerons donc pas à nouveau ici. Nous ajouterons simplement que les analyses conduites sur les interactions menées en groupe restreint, en-dehors de la présence physique de l'enseignant(e), ne font que confirmer cette interprétation : en effet, si l'exercice de l'esprit critique implique au premier chef la capacité de dire « je » et d'inscrire son propos dans les échanges, c'est prioritairement dans les interactions que se construit cette compétence, même si les relations de pouvoir et de contre-pouvoir qui s'y jouent risquent de mettre certains élèves en position de « hors jeu ». Ils sont alors en difficulté pour faire entendre leur point de vue, et doivent lutter pour obtenir la reconnaissance de la « paternité » ou de la « maternité » de leurs idées.

La deuxième hypothèse pose que *la constitution de la classe en communauté d'apprentissage se construit dans et par les interactions verbales* : elle nous paraît également validée par nos résultats dans la mesure où l'ensemble des interactions de notre corpus, à des degrés certes variables, traduit une recherche commune et finalisée mettant en jeu une écoute active, permettant l'ouverture aux propos des autres pour préciser et/ou faire évoluer son propre positionnement (par la citation, validation/l'invalidation, le complément, l'appropriation) et visant la coopération des élèves dans la co-construction des objets d'échange. La dimension « communautaire » se trouve également validée par l'épaisseur spatiale et temporelle qui se manifeste et se construit dans les interactions, constituant une histoire propre à la classe, et matérialisant les appartenances culturelles

multiples de ses membres, à la fois communes (culture de quartier, culture générationnelle) et individuelles, donnant lieu à des configurations singulières sur fond de références partagées. Par contre, avec le recul, nous trouvons cette hypothèse trop « lisse » : comme nous venons de le souligner, s'il y a bien construction d'une communauté d'apprentissage, c'est à partir de l'association d'individualités par définition hétérogènes. La formulation adoptée ne permet pas de rendre compte de cette dynamique, et des tensions qui peuvent en résulter. En effet, elle évacue un peu vite la question des conflits susceptibles de se manifester dans les échanges, qui apparaît dans nos résultats de recherche. Cette hypothèse aurait donc sans doute mérité d'être complétée pour intégrer ces dimensions.

Selon la troisième hypothèse, *les interactions verbales en contexte didactique permettent le développement d'un rapport d'ouverture à l'altérité et à la pluralité, en particulier sur le plan des pratiques langagières* : les résultats de nos analyses tendent à prouver que les interactions verbales en contexte didactique favorisent, sous l'impulsion de l'enseignant(e), la prise en compte des propos des autres, qui se trouve impliquée dans la validation de la première hypothèse. Mais au-delà de l'accueil de l'altérité, c'est la *prise de conscience* de la pluralité, en soi et chez les autres, qui est centrale, pour passer d'une posture normative et homogénéisante à une posture plurinormaliste : nous avons pu observer dans notre corpus des entreprises de déconstruction/reconstruction qui participaient de cet objectif, mais la verbalisation de ces enjeux, qui préside à l'évolution des représentations et des postures, est peu développée. Nos analyses conduisent donc à une validation partielle : si les interactions en contexte didactique favorisent la rencontre de l'altérité, à travers les liens tissés entre les propos, et les déplacements qui peuvent en résulter, elles ne sont que peu investies pour permettre une conscientisation de ce qui s'y joue, en termes d'expression de la diversité, d'accueil de l'hétérogénéité, et de primat des usages et des situations sur l'imposition mécanique d'une norme.

Enfin, la quatrième hypothèse est centrée sur *le style pédagogique de l'enseignant(e), envisagé comme étant susceptible de jouer un rôle dans le développement de compétences citoyennes*. Il nous semble difficile de la valider sans aucune réserve. En effet, les analyses menées sur notre corpus ne nous ont pas permis de dégager le « style pédagogique » de chacun des enseignant(e). Nous avons seulement isolé, dans la conduite des séances menées par chacun(e) des enseignant(e)s impliqué(e)s, les caractéristiques linguistiques/discursives/interactionnelles susceptibles d'avoir un impact sur la construction de compétences citoyennes : si le style pédagogique est lié à ces indicateurs, il ne s'y limite pas. Enfin, la validation de cette hypothèse pose l'épineuse question de

l'évaluation de l'acquisition de compétences citoyennes par les élèves des classes concernées, mais surtout de l'appréciation de ce qui relèverait d'un « effet maître(sse) » dans ces acquisitions : nos analyses ne nous permettent pas de considérer ces questions comme tranchées, notre dispositif de recherche n'ayant pas de dimension longitudinale.

En confrontant le résultat de nos analyses aux hypothèses de recherche, nous avons pointé certaines limites, qui ne nous permettent pas de valider intégralement les hypothèses posées, et nous invitent à envisager des prolongements au travail engagé. La conclusion qui suit ne saurait donc se lire comme un point final de notre réflexion : il s'agit d'une pause - indispensable - pour faire le point sur les avancées obtenues, les difficultés rencontrées, apprécier les bénéfices professionnels retirés, se livrer à un exercice d'auto-critique et de réflexivité. Mais comme toute pause, la suspension qu'elle implique est limitée dans le temps, et notre regard se porte déjà sur le chemin qu'il nous reste à parcourir, car les lacunes identifiées sont autant de perspectives de recherche à explorer pour étoffer, compléter, nuancer les premiers résultats obtenus.

CONCLUSION

En quoi les interactions verbales en contexte didactique permettent-elles de construire la citoyenneté chez les élèves ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous avons construit un dispositif nous permettant de recueillir des données de terrain, de type « écologique », chez 4 enseignant(e)s de cycle 3. Nous souhaitons en effet nous rapprocher au maximum des conditions quotidiennes d'enseignement, et filmer des séances menées dans des disciplines variées, dont l'ancrage disciplinaire, le contenu et les modalités de travail étaient laissés à l'appréciation des participant(e)s. Après une première immersion dans les données, nous avons sélectionné et construit notre corpus, composé d'un noyau dur de 8 séances, d'un deuxième cercle de données relatives à un conseil des écoliers mené par l'enseignant M4, et de manière périphérique d'entretiens d'auto-confrontation réalisés avec l'enseignante M1.

Armée de nos lectures théoriques, qui nous ont aidée à jeter un éclairage sur les trois piliers conceptuels de notre réflexion - l'oral, la citoyenneté et l'éthique, en faisant des interactions verbales le fil conducteur qui les relie -, les analyses que nous avons conduites nous autorisent à répondre à notre problématique : *au-delà de l'affirmation que les interactions verbales qui se produisent en contexte didactique sont à la fois le lieu et l'outil de la construction de la citoyenneté chez les élèves, qui était prévisible, ce sont les modalités et le contenu de cette construction qui ont pu être précisés.*

Nous allons donc les résumer brièvement, en effectuant pour cela un trajet inverse à celui qui a prévalu dans nos analyses : tandis que celles-ci nous ont permis de descendre jusqu'au grain le plus fin des interactions, afin d'en décortiquer les micro-événements, et de prêter attention à « ce qui lie le dit » (Vion, *CEDISCOR* 4, p.19), nous souhaitons à présent partir de ces résultats pour remonter jusqu'aux valeurs et aux principes qui les sous-tendent, que nous avons constitués en axes, et qui constituent la toile de fond sur laquelle viennent s'inscrire les apprentissages citoyens identifiés.

Le premier axe, tourné vers l'altérité, est un *fil tendu entre d'une part la coopération, l'écoute et le respect, et d'autre part l'apprentissage de la gestion du conflit.* En effet, par l'attention partagée qu'elles requièrent et mettent en oeuvre, les interactions verbales en

contexte didactique favorisent la co-construction du sens et des objets d'échange, le tissage de liens entre les propos des uns et des autres, les phénomènes d'écho, de reprise, et de reformulation. Les manifestations de coopération, tout comme l'expression de conflits entre des positions divergentes, sont le signe de la pratique d'une écoute active envers les propos de ses partenaires, et de la vitalité des échanges. Nous avons relevé les différents procédés interactionnels qui témoignent de cette ouverture à la parole de l'autre, que ce soit pour la rejoindre, la nuancer, la compléter voire la contredire. Le respect des faces des partenaires de l'interaction implique de ce point de vue un maniement habile des actes de parole périlleux, qui, s'il n'est pas conscientisé, est au cœur des interventions de l'enseignant(e) lorsque la tâche qu'il(elle) a prévue implique par exemple de porter un regard critique sur le travail fourni par un(e) camarade, et qui est globalement maîtrisé par les élèves qui se livrent à cet exercice. Cette dernière compétence implique, de la part des élèves, la capacité à donner son avis sans porter de jugement de valeur, ce qui rend nécessaire de justifier et d'argumenter son point de vue.

Nous touchons ici au deuxième axe, qui s'organise autour de *la volonté et de la capacité à fonder ses positions en raison* : nous faisons référence à la mobilisation de genres discursifs argumentatif, justificatif, ou encore d'explicitation. Notons que cette mobilisation est aussi tournée vers l'altérité, dans la mesure où elle témoigne de l'intérêt porté à ses partenaires d'échange, que l'on cherche à convaincre, pour lesquels on s'efforce d'étayer son point de vue ou de le préciser. Lorsque ces genres discursifs sont mobilisés dans la régulation, ils contribuent à asseoir sa légitimité, d'autant plus fortement qu'ils sont adossés à des valeurs de respect de la parole de chacun, d'équité dans la répartition de parole, et qu'ils favorisent la construction d'un rapport de réciprocité entre droits et devoirs :

M3 S2

532 M3

quand vous travaillez par deux vous avez le droit de discuter à partir de m- du moment où vous n'êtes pas en situation de recherche vous avez le devoir de vous taire.

Le troisième axe met l'accent sur la *co-construction de soi*, qui se traduit notamment par les déplacements que l'on fait vers les autres, quand on « profite » des avis des autres pour faire évoluer son propre point de vue, et qui implique *la reconnaissance et l'accueil de la pluralité en soi et au sein de la classe*. Cet axe rend compte de l'articulation dans la classe des plans individuel/collectif : si une communauté d'apprentissages se constitue, c'est que le groupe est fédéré par des recherches menées collectivement, partage une histoire interactionnelle, et dispose d'ancrages culturels communs.

Mais « communauté » ne signifie pas « uniformité » et « homogénéité » : en s'intéressant aux inscriptions culturelles des membres du groupe, on constate à quel point les affiliations sont plurielles, et donnent lieu à des combinaisons propres à chaque individu, la classe étant en quelque sorte « plurielle *au carré* ».

Voilà donc, à travers le repérage de ces trois axes, en quoi les interactions verbales en contexte didactique permettent de construire la citoyenneté chez les élèves.

Mais répondre à notre problématique doit également impliquer de dire en quoi elles ne favorisent pas cette construction. Comme la taille modeste de notre corpus nous invite à la prudence, nous nous contenterons de souligner quelles sont les dimensions « en creux », peu développées, et qui occupent pourtant une place centrale en matière de formation du citoyen. Un dernier axe, en quelque sorte transversal aux trois autres, nous paraît en effet fondamental : il repose sur les *procédures de conscientisation par la verbalisation*, qui permettent de faire évoluer les représentations par le recul réflexif. Ainsi, dans notre corpus, les élèves sont parfois invités par leurs enseignants à amorcer la mise en question de « la » norme au profit de la variation. Mais ces moments sont relativement rares, alors que la prise de distance, le recul, la réflexivité, sont indispensables aux processus de déconstruction/reconstruction qui président aux changements de postures et d'attitudes, par exemple vis-à-vis de l'altérité et de la pluralité, et favorisent sur le plan des valeurs une appropriation individuelle réfléchie et éclairée.

En définitive, en cherchant à répondre à notre problématique de recherche, c'est la conception même que nous nous faisons de la citoyenneté qui a évolué. Nous souhaitons donc saisir ce moment de conclusion pour faire le point sur cette question et poser les jalons d'une définition personnelle du terme.

D'abord, précisons que les analyses menées sur notre corpus nous ont confortée dans l'idée d'entrer dans la citoyenneté par l'angle sociologique et non juridico-politique. Ainsi, nous préférons voir dans la citoyenneté « une modalité de vivre ensemble dans une communauté », qu'un « statut conférant des droits et des devoirs aux ressortissants nationaux d'un Etat ». Il s'agit notamment de sortir du cadre étatique national au sens strict et de reconnaître l'existence d'affiliations et d'appartenances plurielles (quartier/ville/région/Etat/monde - cette liste n'étant pas exhaustive), qui témoignent de dynamiques identitaires complexes et potentiellement conflictuelles.

Si l'entrée est sociologique, les dimensions idéologique et politique ne sont pas pour autant évacuées : c'est ainsi que parmi les différentes « strates » de citoyenneté évoquées

précédemment, le développement d'une citoyenneté européenne nous paraît relever d'un projet politique, qui se déploie en investissant les curricula d'éducation à la citoyenneté et les politiques linguistiques, sous couvert d'éducation plurilingue et interculturelle (Maurer, 2011). Mais si nous choisissons cette option, c'est surtout parce que la définition de la citoyenneté qui la réduit à une qualité, attribuée automatiquement aux individus citoyens qui remplissent les critères juridiques requis (condition d'âge, de nationalité), ne permet pas de rendre compte de la nécessité, à laquelle nous souscrivons, d'une *formation du citoyen*. En effet, ce statut juridico-politique peut fort bien s'apparenter à une coquille vide si les citoyens ne maîtrisent pas les *compétences* indispensables pour exercer leur citoyenneté. Être citoyen n'a rien de spontané, de naturel ou d'automatique, mais résulte d'un apprentissage ... qui peut être couronné de succès comme échouer (Tozzi, 2002).

D'autres options ont évolué pour nous, ou pris une importance qu'elles n'avaient pas antérieurement aux analyses : alors que notre conception de la citoyenneté reposait sur un « exercice du pouvoir également réparti entre les citoyens », nous serions aujourd'hui plus nuancée. A l'issue de notre recherche, cette formulation nous paraît en effet un peu naïve. Notre intention n'est pas de remettre en cause la recherche d'égalité, qui occupe une place centrale dans la citoyenneté démocratique, et qui est profondément enracinée dans la tradition historique française, mais plutôt de dépasser la simple déclaration d'intentions, ne serait-ce qu'en intégrant la prise en compte des éléments de contextualisation, qui viennent sérieusement ébranler cet objectif généreux.

En lien avec le développement de l'esprit critique, *les compétences citoyennes devraient donc avant tout impliquer la prise de conscience de l'existence de rapports de pouvoir, de luttes, de dynamiques de majoration et corrélativement de minoration dans les rapports sociaux* : il s'agirait d'une entreprise de dévoilement, qui viserait sinon un rééquilibrage, du moins la promotion de l'exercice de contre-pouvoirs « éclairés.

Dans le droit fil de ces dernières remarques, nous souhaitons également noter que notre première définition de la citoyenneté intégrait peu la dimension du conflit, qui joue pourtant un rôle majeur, y compris voire surtout en démocratie : *la citoyenneté démocratique n'implique pas l'absence de conflits, puisque la spécificité de la démocratie réside dans l'espace qu'elle offre à l'expression des conflits, ce qui nous ramène au paradigme pluraliste*. Ne reposant ni sur la recherche de consensus « mous », ni sur des artifices de débats dont l'issue serait prédéterminée, la démocratie, pour être vivante, a besoin de citoyens engagés, capables de faire avancer leurs idées ... ce qui suppose qu'elle porte en elle le germe de sa possible destruction par un groupe qui ferait triompher des

idées anti-démocratiques ; c'est ce qui fait paradoxalement à la fois la fragilité de la démocratie et sa supériorité par rapport aux autres régimes politiques. Nous voyons ici, à travers la problématique des pouvoir(s)/contre-pouvoir(s) et du conflit, comment le politique est réintégré à la définition, alors même qu'il paraissait initialement évacué par le choix de ne pas cantonner la citoyenneté à un statut juridico-politique.

Le noyau dur de la définition de la citoyenneté que nous retenons en synthèse de notre recherche est le suivant : *si elle repose sur « un rapport éthique d'ouverture vis-à-vis de l'altérité », la citoyenneté suppose de respecter les autres dans les manifestations plurielles de leur altérité, sans chercher à les réduire à d'autres soi-même, en ayant conscience qu'ils participent du développement et de la construction de soi.* Elle implique la conviction de ce que l'on gagne des autres, sans jamais perdre de soi.

Ce noyau dur étant constitué, le reste de la définition met l'accent sur les tensions qui traversent le concept. Ces tensions étaient déjà présentes dans notre première définition, mais de manière souterraine, en filigrane, alors qu'elles constituent la clé de l'appréhension du terme. Comme la citoyenneté ne peut se vivre que collectivement (tout citoyen est nécessairement un concitoyen), elle doit permettre à des individus inscrits dans des appartenances culturelles plurielles de vivre ensemble, dans le respect de chacun. Un premier axe de tension se dessine, avec d'un côté le *partage d'un bagage commun de valeurs* et de l'autre la *possibilité de laisser vivre et s'exprimer la diversité et l'hétérogénéité, la reconnaissance de la multiplicité dans l'unité* (Delamotte-Legrand, François, Porcher, 1997). . La citoyenneté doit donc se frayer un chemin en évitant les deux écueils que sont l'éclatement et l'intolérance, en autorisant l'expression de ce qui divise sans jamais perdre de vue ce qui réunit. Nous ne pouvons passer sous silence les implications de ces remarques sur le terrain scolaire, où la peur du conflit risque d'aseptiser les débats alors que *la formation du citoyen implique de ne pas chercher à réduire ou éviter la complexité*, mais de préparer les élèves à (se) questionner, remettre en cause leurs représentations, réaliser des arbitrages entre différentes valeurs qui peuvent entrer en conflit lorsqu'il s'agit de faire des choix.

Un deuxième axe de tension s'exerce entre la *nécessité de régulation*, et le maintien d'un *espace qui doit rester ouvert aux initiatives*, voire autoriser la désobéissance³⁹⁷ : la citoyenneté s'inscrit donc dans un cadre, tout en prévoyant la possibilité de sortir du cadre, voire de changer de cadre. La proposition d'une définition *personnelle* de « la »

³⁹⁷ Nous pensons à l'expression de la « désobéissance civique ».

citoyenneté, telle qu'elle s'est forgée à travers nos lectures puis grâce aux analyses que nous avons menées, pourrait être formulée ainsi : *cimentée par l'aptitude à respecter et tolérer l'altérité dans ses manifestations plurielles, la citoyenneté est un concept en tension(s), entre partage de valeurs communes, autorisation de l'expression de conflits et régulation, qui suppose des citoyens conscients des rapports de pouvoir qui traversent la société, capables de se décentrer et de coopérer pour construire le Bien commun et dotés des compétences indispensables pour participer pleinement à cette co-construction*. Pourtant, malgré le degré de précision qu'elle renferme (ou peut-être précisément à cause de celui-ci !), elle ne permet pas de rendre compte de la complexité du terme, et elle paraît figée et restrictive. S'il est difficile de livrer *une* définition de la citoyenneté, c'est que *le terme déborde du cadre rigide et uniforme imposé par le singulier* : au fond, la conclusion à laquelle nous parvenons, celle qui rend le mieux compte de nos analyses et des tensions dans le concept qu'elles ont mises au jour, impose de faire éclater le singulier au profit du pluriel, et de parler, plutôt que de « citoyenneté », de « citoyennetés », ou de « pratiques citoyennes ».

Au-delà de l'évolution de notre conception de la citoyenneté, mener à bien cette recherche a eu d'autres implications, en particulier sur le plan professionnel. En effet, si notre expérience et notre vécu ont eu une influence sur nos travaux, notamment en ce qui concerne le champ de recherche choisi, les options théoriques et méthodologiques retenues, la réalisation de cette recherche nous a également fait évoluer, en opérant une sorte de boucle. C'est par exemple le cas du choix que nous avons fait d'une approche sociolinguistique, qui est en lien avec notre expérience personnelle et professionnelle, mais qui a eu en retour un impact sur nos pratiques d'enseignement et de formation, en introduisant une réflexion sur la norme, les usages, la variation, le français de scolarisation. D'autre part, les options théoriques interactionnistes, et l'analyse des interactions verbales que nous avons menée, nous ont incitée à prêter davantage attention aux micro-événements, aux micro-déplacements, aux objets d'échange qui se construisent non pas de manière linéaire mais stellaire, à la manière d'une toile co-tissée : cette connaissance accrue de l'oral, du fonctionnement des échanges en contexte didactique, et la prise de conscience de ses enjeux, nous ont conduite à interroger non seulement nos pratiques d'enseignement, mais aussi le contenu des formations que nous proposons. Ainsi, dans les sessions de formation dédiées à la didactique du français, à destination de professeurs des

écoles préparant l'examen conduisant à l'obtention du CAPA-SH³⁹⁸, nous avons prévu d'observer et analyser des extraits d'interactions recueillies dans des classes correspondant à leurs contextes d'enseignement, puis de permettre aux candidats de d'effectuer une mini-démarche de recherche dans leurs propres classes : recueil de données sous forme de vidéo en se limitant à une séance / sélection justifiée de quelques évènements interactifs marquants pour construire le corpus / transcription des extraits sélectionnés et proposition de pistes d'analyse, qui seront ensuite croisées, puisque les extraits sont contextualisés pour être soumis au groupe. Nous avons conçu ce dispositif car il nous paraissait présenter un intérêt méthodologique (l'examen prévoit la rédaction et la soutenance d'un mémoire), pédagogique et didactique (mieux connaître le fonctionnement de l'oral et des interactions en particulier, mieux connaître ses élèves, mieux se connaître en analysant ses propres interventions, son étayage, etc.). Notre inscription dans une démarche de recherche a également nourri la réflexion engagée à propos de l'initiation à la recherche dans les masters « enseignement », et le suivi des mémoires effectué dans ce cadre : nous avons d'ailleurs communiqué à ce sujet au colloque *L'initiation à la recherche dans la formation des enseignants à l'Université*, qui s'est tenu à l'Université de Nice les 25 et 26 octobre 2012.

En outre, nous avons reconsidéré notre discipline d'enseignement, dit « français langue dite maternelle », en envisageant les liens qui l'unissaient au français langue étrangère et langue seconde, en « important » des concepts et des méthodes venus de ces champs (Rispaïl, 2008), et en adhérant à une conception unifiée de la didactique des langues, envisagées comme situées sur un *continuum*, qu'elle soient dites « maternelles » ou « étrangères ». Ceci a eu un impact sur l'offre de formation continue, puisque nous avons proposé des interventions dans des stages dédiés à l'enseignement des langues vivantes, en défendant auprès des inspecteurs chargés de ces stages les bénéfices que l'on pouvait attendre de la mise en place précoce d'une telle approche intégrée (éveil aux langues dès le cycle 1, grammaire comparative aux cycles suivants).

La réalisation de cette recherche nous a donc permis de jeter des éclairages sur notre pratique professionnelle, en opérant un jeu de miroirs suscitant remises en question, interrogations et évolutions : jeu de miroirs, puisque les visites effectuées dans les classes en tant que formatrice, mais aussi les questions soulevées par les stagiaires, ont alimenté

³⁹⁸ La détention du CAPA-SH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) permet de se spécialiser afin d'enseigner auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Les options dans lesquelles nous sommes intervenue, concernent les élèves de CLIS (option D) et les élèves de Segpa (option F).

notre réflexion de chercheuse débutante, en déclenchant des lectures théoriques, et en ouvrant des fenêtres dans l'analyse de notre corpus.

Poursuivre sur le chemin de la réflexivité nous invite à porter un regard critique sur notre travail, afin d'en apprécier les limites. Précisons que cette auto-critique sera en même temps l'occasion de nous projeter dans l'avenir et d'évoquer les perspectives de recherche que nous souhaitons explorer dans nos futurs travaux. Ces limites peuvent résulter de choix, et nous avons mesuré en les effectuant à quel point choisir revient à renoncer. Parmi ces limites, nous distinguerons celles qui résultent des options méthodologiques retenues et du dispositif de recherche construit, de celles qui sont liées aux choix d'analyse effectués (les premiers pouvant avoir des implications sur les seconds).

Sur le plan méthodologique, nous regrettons de ne pas avoir été en mesure de construire un corpus qui représente de manière équilibrée l'ensemble des enseignant(e)s participant-e-s, d'abord sur le plan des séances transcrites, mais aussi en ce qui concerne la réalisation des entretiens d'auto-confrontation (désormais EAC). En disposant de trois séances transcrites pour M1, deux pour M3 et M4 et seulement une pour M2, il nous était difficile de proposer une analyse comparative et de déterminer l'existence de profils différenciés de citoyenneté construits dans les interactions, en fonction des styles pédagogiques des enseignant(e)s et des compétences citoyennes privilégiées. Pour être en mesure de sélectionner autant de séances chez chacun(e) des enseignant(e)s, avec un minimum de trois séances par enseignant(e), il aurait été nécessaire d'étoffer la phase de recherche exploratoire, afin d'affiner en amont nos critères de sélection des séances à retenir dans notre corpus, et surtout de réaliser un plus grand nombre d'observations dans les classes.

Quant aux entretiens d'auto-confrontation, nous n'avons pas souhaité les intégrer à notre corpus car ils n'avaient été réalisés qu'avec une seule enseignante. Peut-être n'avons-nous pas suffisamment échangé avec les enseignant(e)s concerné-e-s, afin de leur présenter les modalités et les enjeux d'une participation à un tel dispositif ? Disposer d'EAC menés avec chacun(e) des enseignant(e)s et correspondant à l'ensemble des séances sélectionnées dans le corpus nous aurait en tout cas permis, en accédant au discours tenu par les enseignant(e)s sur leurs pratiques, d'intégrer davantage à l'analyse la problématique de l'agir professoral et des gestes professionnels, et d'affiner la validation/invalidation de notre quatrième hypothèse de recherche, consacrée à l'influence du style pédagogique des enseignant(e)s sur la construction de compétences citoyennes chez les élèves. Cette hypothèse soulève également la question de l'intégration d'une dimension longitudinale,

qui fait défaut à notre corpus : en effet, l'évaluation de la construction de *compétences* citoyennes implique que l'on puisse suivre des évolutions chez les élèves, et par conséquent que les observations réalisées dans les classes soient étalées au moins sur l'ensemble d'une année scolaire.

Sur le plan des choix d'analyse effectués, nous n'avons pas réalisé une analyse fine des dimensions paraverbales et non verbales, qui représentent un continent encore largement sous-exploré de notre corpus. Enfin, nous considérons ne pas avoir suffisamment intégré à l'analyse la question de l'évaluation produite par les enseignant(e)s dans leurs interactions verbales avec les élèves, qui nous paraît entretenir des liens étroits avec la question de l'éthique, du rapport à la norme, de la construction d'une posture plurinormaliste, qui sont au cœur de notre réflexion.

Comme nous le soulignons précédemment, nous envisageons ces limites comme autant d'invitations à poursuivre nos travaux pour compléter/nuancer/remettre en question les premiers résultats obtenus. Dans tous les cas, les perspectives de recherche dans lesquelles nous souhaiterions nous engager gravitent, en lien avec les réflexions engagées dans la présente recherche, autour de la problématique de l'altérité et de la pluralité langagière en contexte d'enseignement/apprentissage des langues. La région PACA, dans laquelle nous exerçons, représenterait dans cette optique un terrain privilégié, dans des classes où les contacts de langue, les *interlangues*, les métissages, les hybridations, entre pratiques langagières régionales et issues de l'immigration, devraient nous permettre d'étoffer l'analyse des processus de construction d'une posture réflexive d'« intolérance langagière » dans et par les interactions (Delamotte- Legrand, 1997, p. 107), sans négliger les manifestations de conflits et/ou de violence verbale ou symbolique, et tout en accordant une attention soutenue à l'influence du style pédagogique de l'enseignant(e), notamment dans sa gestion de l'hétérogénéité des pratiques langagières. La socio-didactique (Dabène et Rispaïl, 2008 ; Rispaïl, 2013) devrait donc occuper une place de choix dans nos futures investigations.

BIBLIOGRAPHIE

- Alami S., Desjeux D. & Garabuau-Moussaoui I., 2009, *Les méthodes qualitatives*, PUF.
- Alin Ch., 2010, Préface Ph. Meirieu, *La Geste Formation - Gestes professionnels et Analyse des pratiques*, L'Harmattan, Paris.
- Aubert-Gea C., 2005, *Quelle formation pour enseigner l'oral?*, L'Harmattan, Paris.
- Aubert-Peres J. & Vieuxloup J. (ss la dir.), 2003, *Comment donner la parole aux élèves ? Aide à la pratique du débat en classe*, CRDP Bretagne, Rennes.
- Audigier F., 1999, *L'éducation à la citoyenneté*, INRP, Collection Chercheurs et enseignants, Lyon.
- Audigier F., 2004, « La construction permanente des programmes d'éducation civique en France depuis les années soixante-dix et ses liens avec les recherches pédagogique et didactique » in P. Jonnaert & A. M'Batika (éds.), *Les réformes curriculaires, regards croisés*, Presses de l'université du Québec, Montréal, pp. 256-289.
- Bakhtine M., 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Minuit, Paris.
- Bakhtine M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.
- Bautier E., 1999, « De la maîtrise de la langue aux pratiques langagières des élèves : langage et citoyenneté », *Revue TREMA*, n°15-16, p 52.
- Bautier E. & Bucheton D., 1996, « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », *Le Français aujourd'hui*, n°113, pp. 24-32.
- Bernié J.-P., 1999, « Formation de la citoyenneté et communautés discursives », *Revue TREMA*, n°15-16, pp. 61-68.
- Bertucci M.-M. & David J. (coord.), 2003, « Les langues des élèves », *Le Français aujourd'hui*, n° 143.
- Bertucci M.-M & Corblin (ss la dir.), 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, L'Harmattan, Collection Savoirs et formation, Paris.
- Bilger M., 2000, « Petite typologie des conventions de transcription de l'oral – Quelques aspects pratiques et théoriques », in M. Bilger (coord.), *Linguistique sur corpus. Etudes et réflexions*, Cahiers de l'Université de Perpignan, n° 31, pp. 77-92.

- Blanche-Benveniste C. & Jeanjean C., 1987, *Le français parlé : transcription et édition*, Didier-Erudition, Paris.
- Blanchet A. *et al.*, 1985, *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris.
- Blanchet A., 1991, *Dire et faire dire – L'entretien*, Armand Colin, Paris.
- Blanchet A. & Gotman A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Collection 128, Nathan Université, Paris.
- Blanchet A., Ghiglione R., Massonat J. & Trognon A., 2005, *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, Dunod, Paris.
- Blanchet Ph., 1998, « Pratiques de l'oral, variations linguistiques et maîtrise des discours : de la théorie...aux Instructions officielles », *Enjeux de l'oral, Lettres Ouvertes*, n°10, pp. 17-28.
- Blanchet Ph., 1991, *Dictionnaire du français régional de Provence*, éd. Bonneton, Paris.
- Blanchet Ph., 16 mai 2013, « L'école a toujours été un lieu de violence », *Huffington Post* ; consultable à l'adresse suivante : http://www.huffingtonpost.fr/philippe-blanchet/ecole-lieu-de-violences_b_3280117.html.
- Bouchard R., 2005, « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil*, 2005, pp. 139-155.
- Boulanger C., Jourdanet J., Martinetti F., Marzuk B. & Ricard C., 2005, *Pratiques de l'éducation civique à l'école primaire*, Scéren/CRDP académie Nice, Bandol
- Bour T., Pettier J.-J. & Solonel M., 2003, *Apprendre à débattre – vie collective et éducation civique au cycle 3*, Hachette éducation, Collection Pédagogie pratique à l'école, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Les éditions de Minuit.
- Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- Bourdieu P., 1988, « La sociologie dérange », Entretien avec l'historien Roger Chartier diffusé dans *Les chemins de la connaissance* (Partie 1). Consultable à l'adresse suivante : <http://www.sociotoile.net/article23.html> (consulté le 28-07-2013).
- Bucheton D., 2002, *Devenir auteur de sa parole*, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'enseignement scolaire, Eduscol.
- Bucheton D. (ss la dir.), 2009a, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès Editions Paris.

Bucheton D., Soulé Y., 2009b, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Education & Didactique*, Vol. 3, n°3, pp. 29-48.

Calvez V., 1998, « Quelles fonctions de l'oral privilégier ? », *Lettres ouvertes aux enseignants de français*, Dossier : *Enjeux de l'oral*, n°10, CRDP de Bretagne.

Canivez P., 1995, *Eduquer le citoyen ?*, Hatier, Collection « Optique », Paris.

Castincaud F., 2002, « Dans les textes officiels », Numéro *Oser l'oral*, *Cahiers pédagogiques*, n°400, p 33.

Caudron H., 2007, *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*, Hachette éducation, Collection Profession enseignant, Paris.

Cellier H., 2003, *Une éducation civique à la démocratie*, PUF, Paris.

Chabanne J.-C. & Bucheton D. (ss la dir.), 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Presses Universitaires de France, Collection Education et formation, Paris.

Charmeux E., 2000, *Ap-prendre la parole*, SEDRAP, Paris.

Cicurel F., 2011, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, n°149-150.

Cicurel F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Didier.

Colletta J.-M., 2002, « L'oral, c'est quoi ? », *Cahiers pédagogiques*, Dossier *Oser l'oral*, n°400.

Colletta J.-M., 2004, *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, MARDAGA, Liège.

Comte-Sponville A., 1994, « Ethique, Morale et Politique », *Les Cahiers du Grep Midi-Pyrénées*, n° 9/10, pp.214-215.

Comte-Sponville A., 2000, *Présentations de la philosophie*, Albin Michel, Paris.

Costa-Lascoux J., 1992, « L'enfant citoyen à l'école », *Revue Française de Pédagogie*, n°101.

Courbon B., 2010, « À propos d'un constituant lexical de la modernité : aspects sémantiques du mot « crise », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 157, Université Laval, Québec.

CRDP de Bretagne, 1998, *Les Enjeux de l'oral*, CRDP, Rennes.

CRDP de Bretagne, 2002, *Enseigner par le débat*, Rennes.

- Cremieux C., 2001, *La citoyenneté à l'école*, Syros, Paris.
- Crocé-Spinelli H., 2007, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, dir. Anne Jorro, Université Toulouse II Le Mirail, *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*, p. 298.
- Crocé-Spinelli H. & Jorro A., 2010, « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques*, N°145/146, pp. 125-140.
- Cuq J.-P. (ss la dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle/CLE international.
- Dabene M. & Rispaïl M., 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, Liège, pp. 10-13.
- Delamotte-Légrand R., François F. & Porcher L., 1997, *Langage Ethique Education – Perspectives croisées*, Publication de l'Université de Rouen.
- Delamotte-Légrand R. & Caitucoli Cl. (ss la dir.), 2009, *Morales langagières – Autour de propositions de recherche de Bernard Gardin*, Presses Universitaires de Rouen.
- Delamotte-Légrand R. & M.-A. Akinci (ss la dir.), 2012, *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*, P.U.R.H., Mont-Saint-Aignan.
- Delcambre I. & Laborde Milaa I., 2004, « Oral : le rapport à l'autre », *Le Français aujourd'hui*, n°146.
- DelobEAU M., Llorca M., Pujervie F. & Vivien M., 2004, *Des mots à dessein, parcours civique*, CRDP Haute Normandie, Mont Saint-Aignan.
- Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck
- Dolz J. & Schneuwly B., 1998a, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF éd., Paris.
- Dolz J., 1998b, « Un regard en contrechamp », *La lettre de la D.F.L.M.*, n°23.
- Dolz J., Rey N. & Surian M., 2004, « Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre », *Oral : le rapport à l'autre, Le Français aujourd'hui*, n° 146.
- Dreyfus M., « La place de l'oral dans les discours des enseignants et les pratiques de classe en contexte multilingue », *Le français dans le monde, R&A*, CLE international, FIPF, janvier 2008.
- Duchesne S., 1997, *Citoyenneté à la française*, Presses de Sciences po, Paris.
- Fath G., 2006, *Ecole et valeurs : la table brisée ?*, L'Harmattan, Collection Mouvement des savoirs, Paris.

Fievet Cl. (ss la dir.), 1998, *Invention et réinvention de la citoyenneté*, Actes du colloque international de Pau, Université de Pau et des pays de l'Adour, Editions Joëlle Sampy.

Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (éds), 2008, *Processus interactionnels et situations éducatives*, Collection Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles.

Fortin J., 2001, *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Hachette, Paris.

François D., 1977, « Traits spécifiques d'oralité et pédagogie », *Pratiques*, n°17.

François F., 1980, « Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité », *Pratiques*, n°28.

François F., 1990, *La communication inégale – heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

François F., 1993, *Pratiques de l'oral. Dialogues, jeu et variations des figures du sens*, Nathan.

François F., 1998, *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*, L'Harmattan, Collection Sémantiques, Paris.

François F., 2001, « Que fait-on quand on cherche à élucider des principes ? », in M. Verdelhan-Bourgade (ss la dir.), *Ecole, langage, et citoyenneté*, L'Harmattan, pp. 251-270.

François F., 2002, « Contours de l'oral ? », *Cahiers pédagogiques*, Dossier *Oser l'oral*, n°400, p. 57-58.

François F., 2004, « Comment nous est donné l'autre dans un texte ? », *Oral : le rapport à l'autre, Le Français aujourd'hui*, n° 146.

Gadet F., 2000, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », in

Gadet F., Lureau S. (coord.), 1993, « Norme(s) et pratiques de l'oral », *Le Français aujourd'hui*, n°101, pp. 3-4.

Galichet F., 1998, *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos.

Galichet F. (coord.), 2003, *Citoyenneté : une nouvelle alphabétisation ?*, CRDP Bourgogne Alsace.

Galichet F., 2005, *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF éd., Paris.

Garcia C., 1980, « Argumenter à l'oral : de la discussion », *Pratiques*, n°28.

Garcia-Debanc Cl. & Plane S. (ss la dir.), 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier, Collection Hatier Pédagogie, 2004, Paris.

Garcia-Debanc Cl. & Delcambre I. (ss la dir.), 2003, « Enseigner l'oral », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 24-25, INRP.

Gardin B., 1999, « Les morales langagières », *Le français dans le monde*, numéro spécial Ethique, communication et éducation, p. 58-67, repris in R. Delamotte-Legrand, C. Caitucoli, (ss la dir.), 2008, *Morales langagières. Autour de propositions de recherche de B. Gardin*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, p. 27-37.

Gauzente G., 1993, *Enseigner l'oral à l'école élémentaire*, CDDP de la Marne.

Ghiglione R., 1986, *L'homme communiquant*, Collection U, Armand Colin, Paris.

Ghiglione R., Matalon B. & Bacri N., 1985, *Les direx analysés – L'analyse propositionnelle du discours*, Presses Universitaires de Vincennes, Centre de Recherches de l'Université de Paris VIII.

Ghiglione R. & Matalon N., 1985, *Les enquêtes sociologiques – Théories et pratique*, Armand Colin, Paris.

Gilly M., Roux J.-P. & Trognon A. (ss la dir.), 1999, *Apprendre dans l'interaction: analyse des médiations sémiotiques*, Collection Langages Cognition Interaction, Presses Universitaires de Nancy, Publications de l'Université de provence.

Godefroy K., Vincent J.-P., 2001, Dossier « Peut-on enseigner l'oral ? », *Revue Animation & Education*, n°161, p.14.

Goffman E., 1974 rééd. 1997, *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris.

Goï C. (ss la dir.), 2012, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ?, Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan, paris.

Grandaty M. & Turco G. (ss la dir.), 2001, *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école*, INRP, Collection Didactiques des disciplines, Paris.

Groupe Français d'Education Nouvelle, 2000, *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté : de l'école à la cité*, Chronique sociale, Paris.

Groupe Oral Créteil, 1999, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Hachette, Collection Hachette Education, Paris.

Habert B., 2000, « Des corpus représentatifs : de quoi, pour quoi, comment ? » in M. Bilger (éd.) *Linguistique sur corpus. Études et réflexions*, Presses Universitaires de Perpignan, Perpignan, pp. 11-58.

Haerberli P., 2005, « Les conseils de classe : de la régulation du désordre scolaire aux apprentissages citoyens ». CIFEDHOP, Thématique n° 13.

Halté J.-F. (ss la dir.), 1993, *Inter-actions - L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Collection Didactique des textes, Université de Metz, 1993.

Halté J.-F., 1999, « Interactions et apprentissage », *Pratiques*, n° 103-104, pp. 3-250.

Héber-Suffrin C. & M., 1994, « L'apprentissage de la citoyenneté », *Revue Se former+*, Dossier *Apprendre et être citoyen*, Lyon, Association Voies Livres, n°46.

Houssaye J., 1992, *Les valeurs à l'école - l'éducation aux temps de la sécularisation*, Collection Pédagogie aujourd'hui, PUF, Paris.

Houssaye J., 1999, « Jalons pour une éthique de l'attitude éducative ? », in S. Solere-Queval, *Les valeurs au risque de l'école*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq.

Inspection Académique de Seine-Saint-Denis, 1996, *L'Education à la citoyenneté*, Colloque départemental Seine Saint Denis, Magnard, Collection les Guides Magnard, Paris.

Jeanneret T., 1999, *La coénonciation en français - approche discursive, conversationnelle et syntaxique*, Peter Lang, Editions scientifiques européennes, Bern Berlin Frankfurt, New York, Paris, Vienne.

Jorro A., 2002, *Professionnaliser le métier d'enseignant*, ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris. +° EVALUER ???

Jorro A. & Bucheton D., 2010, « Une posture de « chercheur en lien avec la formation ». La quête d'un ethos scientifique », in D. Bucheton (ss la dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès éditions.

Jourdain Ch., 2004, *L'enseignement des valeurs à l'école - L'impasse contemporaine*, L'Harmattan, Paris.

Kemp P., 2006, « Le fondement de l'éthique vu à travers l'éthique du siècle de Ricoeur », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 50, p. 173-184.

Kerbrat-Orecchioni C., 1990 a, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, A. Colin, Paris.

Kerbrat-Orecchioni C., 1990 b, *Les interactions verbales*, A. Colin, Paris.

Kerbrat-Orecchioni C. & Plantin C. (éds.), 1995, *Le trilogie*, PUL, Lyon.

Kerbrat-Orecchioni C., 1998, « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan », In: *Langue française*, N° 117, pp. 51-67.

Kerbrat-Orecchioni C., 2001, *Les actes de langage dans le discours – théorie et fonctionnement*, Nathan université, Paris.

Langhans B., 1996, « Positionnements énonciatifs et corpus oraux », *Langage & Société*, n°76, pp. 43-74.

Langumier M., 1990, « Implicites et malentendus entre le maître et ses élèves en cours de français en CM2 », in François F., (Ed.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 113-145.

Lecompte J. & Darquets L., 1999, *L'Éducation civique au cycle 3*, Retz, Paris.

Le Cunff C., 2002, « Écrit-oral : solidarité ou conflit », *Cahiers pédagogiques*, Dossier *Oser l'oral*, n°400.

Legardez A. & Alpe Y., 2001, *La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs*, Actes du 4ème congrès international AECSE « Actualité de la recherche en éducation et formation », Lille.

Legardez A., 2003, « L'enseignement de questions sociales et historiques socialement vives », *Le Cartable de Clio*, n°3, pp. 245-253.

Legrand L., 1991, « Enseigner la morale aujourd'hui ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 97, p. 54.

Leleux C., 2006, *Éducation à la citoyenneté, les valeurs et les normes de 5 à 14 ans en 32 leçons*, De Boeck, Bruxelles.

Le Manchec C., 1999, « L'Oral », *L'Éducation enfantine*, n° 2, pp.14-18 et pp.59-65.

Le Manchec C., 2005, *Pratiques orales de la langue à l'école*, Scéren/CRDP Midi Pyrénées/Delagrave, Paris.

Lenoir Y., Jamet C. & Xypas C., 2006, *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*, A. Colin, Paris.

Lorcerie F., 1996, « A propos de la crise de la laïcité en France : dissonance normative », in F. Gagnon, M. Mac Andrew, M. Pagé, *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, p. 121.

Luciano-Bret F., 1991, *Parler à l'école – Ethiques, mobiles et enjeux*, A. Colin, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, Paris.

Mairial C. & Blochet P., 1999, *Maîtriser l'oral*, Magnard, Paris.

Malard C., 1998, *La Parole à l'école : essai sur le statut de la parole à l'école. Pistes d'action pour l'éducation à la citoyenneté*, ISPEC, ?

Maurer B., 2001, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, Édition Bertrand-Lacoste, Paris.

Maurer B., 2002, « Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels », *Ela - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 125.

Maurer B., 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. La plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Editions des archives contemporaines, Paris.

Moïse Cl., Auger N., Fracchiolla B. & Schultz-Romain Ch., 2008, *La violence verbale*, Collection Espaces discursifs, L'Harmattan.

Morin E., 1976, « Pour une crisologie », *Communications*, 25, pp. 149-163.

Morin E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Le Seuil, Paris.

Moriyon G., 1992, « Professeurs – élèves : un rapport inégal », *Revue Education & Pédagogies, Revue du Centre International d'Etudes Pédagogiques*, n°15.

Mougnotte A., 1988, *Eduquer à la démocratie*, Edilig/Fondation Diderot, Paris.

Nonnon E., 1999, « L'Enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, n° 129, pp.87-131.

Nonnon E., 2004, « Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui*, Dossier : *Oral : le rapport à l'autre*, n° 146, pp. 75-84.

Nuchèze (de) V., 1998, *Sous les discours, l'interaction*, L'Harmattan, collection « Sémantiques ».

Nuchèze (de) V. & Colletta J.-M. (éds.), 2002, *Guide terminologique pour l'analyse des discours. Lexique des approches pragmatiques du langage*, Peter Lang, Sciences pour la communication, Berne.

Obin J.-P., 1994, « Enseigner les valeurs ? », *Se Former +. Pratiques et apprentissages de l'éducation*, Association Voies Livres, Lyon, s39.

Obin J.-P., 2000, *Questions pour l'éducation civique*, Hachette, Paris.

Pagoni-Andreani M., 1999, *Le développement sociomoral - des théories à l'éducation civique*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.

Paillé P. et Mucchielli A., 2005, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.

Pena-Ruiz H., 1992, « A la recherche des fins perdues », *Revue Education & Pédagogies, Revue du Centre International d'Etudes Pédagogiques*, n°15.

Perrenoud P., Wirthner M. & Martin D. (ss la dir.), 1991, *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Perrenoud P., 2003, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ? Education à la citoyenneté quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*, Chronique sociale, Lyon.

Perrenoud P., 2003, *L'éducation à la citoyenneté*, Chronique sociale, Lyon.

Plane S., 2000, « L'oral dans la classe », *Argos*, n°26, pp. 38-43.

Plane S., 2004, « L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution », in C. Garcia-Debanc et S. Plane (coord.), INRP, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier.

Plane S., fév. 2005, « Recherches sur l'oral et recherches en didactique de l'oral : état des lieux », Centre académique des ressources sur la maîtrise des langages de l'Académie de Créteil, Université Paris XII.

Programme national de pilotage, *Didactiques de l'oral*, Les Actes de la DESCO, Scéren/CRDP Basse Normandie, Caen.

Rabatel A. (éd.), *Interactions orales en contexte didactique*, PUL, Lyon.

Reboul O., 1992, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, P.U.F.

Ricoeur P., 1988, « La crise : un phénomène spécifiquement moderne ? », *Revue de théologie et de philosophie*, 120, pp. 1-19.

Rispail M., 1998, « L'oral dans la classe : comment en parler ? A partir de paroles d'élèves, quelques jalons pour une réflexion », Dossier « Enjeux de l'oral », *Lettres ouvertes*, CRDP de Bretagne, N° 10.

Rispail M. & Halté J.-F. (textes rassemblés et réunis par), 2005, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, Paris.

Rispail M., (soumis), « Quand l'altérité vient aux enfants..., réflexions sur des interactions en ateliers de philo », *Figures de l'interaction*, L'Harmattan, Paris.

Rispail M., 2008, « Evolution des conceptions de l'oral en FLS et FLE », in *Français dans le monde, coll. Recherches et applications*, n° 43, Bouchard R. et Cortier C. (ss la dir.) « Quel oral enseigner, cinquante ans après le *Français fondamental* ? », Paris.

Rispail M. (ss la dir.), 2009, *Apprendre à parler, parler pour apprendre – L'oral à l'école primaire*, Sceren/CRDP académie de Nice.

Rispail M. & Blanchet Ph., 26 et 27 mars 2012, « La contextualisation – Enjeux épistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et des cultures », Séminaire *Recherche en Didactique des Langues et des Cultures*, Puebla.

- Rispail M., 2013, « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations », *SOCLES*, n° 1, ENS d'Alger.
- Roche G., 1993, *L'apprenti-citoyen. Une éducation civique et morale pour notre temps*, ESF éd., Collection Pédagogies, Paris.
- Roche G. (ss la dir.), 2002, *L'éducation civique aujourd'hui : dictionnaire encyclopédique*, ESF éd., Paris.
- Romian H., Houdebine A.-M. & Nique C., « L'oral à l'école élémentaire », 1977, *Pratiques*, n°17.
- Romian H., Brunner C., Fabre S. & Kerloc'h (ss la dir.), 1985, *Et l'oral alors ?*, INRP, Paris.
- Schnapper D. & Bachelier C., 2000, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard/Folio, Paris.
- Schnapper D., 2006, « Préface », in Y. Lenoir, C. Xypas, Ch. Jamet (ss la dir.), *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*, A. Colin, p. XVIII.
- Schneuwly B. & Bronckart J.-P., (ss la dir.), 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- Tozzi M. et alii, 2001, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP Montpellier/CNDP/Hachette, Paris.
- Tozzi M., 2002, *Education à la citoyenneté et discussion philosophique à l'école primaire*, consulté le 12 mai 2012 à l'adresse suivante : <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib60.htm>
- Tozzi M. & Etienne R. (ss la dir.), 2004, *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*, L'Harmattan, Paris.
- Vanoye F., 1980, « Argumentation et formation : le logique, l'affectif et le scolaire », *Pratiques*, n°28.
- Vion R., 1992, *La communication verbale*, Hachette supérieur, Paris.
- Vion R., 1999, « Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours », *Langage & Société*, n°67.

Liste des tableaux et schémas présents dans le tome 1

<u>Tableau n° 1</u> - Constantes privilégiées par les instructions officielles dans le domaine de l'oral depuis 1995.....	p. 43
<u>Tableau n° 2</u> - Classes choisies et élèves	p. 175
<u>Tableau n° 3</u> - Quelques informations concernant les enseignant(e)s impliqué(e)s dans la recherche	p. 176
<u>Tableau n° 4</u> - Chronologie des observations.....	p. 181
<u>Tableau n° 5</u> - Chronologie des entretiens	p. 202
<u>Tableau n° 6</u> – Les 8 séances du corpus d'études.....	p. 208
<u>Tableau n° 7</u> - Codage retenu pour les transcriptions.....	p. 213
<u>Tableau n° 8</u> - Profils de passation de consigne et construction de compétences citoyennes	p. 248
<u>Tableau n° 9</u> - Formation à l'esprit critique : les compétences concernées	p. 394
<u>Schéma n° 1</u> - Prénoms des élèves et pluralité culturelle.....	p. 362
<u>Schéma n° 2</u> - Indicateurs numérotés côté « enseignant(e)s » associés aux compétences citoyennes visées côté « élèves »	p. 393

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
SECTION 1 - CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE ET FONDEMENTS THEORIQUES	8
Partie 1 - Contextualisation de la recherche	9
Chapitre 1 - Une nécessaire clarification conceptuelle : pour une « crisologie »	10
1. <i>Précisions étymologiques et historiques</i>	12
2. <i>Paradigme de la crise et aspects sémantiques</i>	14
3. <i>La crise selon Paul Ricoeur</i>	15
Chapitre 2 - La crise comme toile de fond de notre recherche	16
1. <i>Effervescence médiatique : la « crise » au cœur de l'actualité française au moment de notre recherche</i>	16
1.1. <i>Traitement médiatique français de la crise et points de contact avec les éléments définitoires</i>	17
1.2. <i>Modernité du concept, concept de la modernité : proposition d'analyse des spécificités des emplois contemporains du mot « crise »</i>	19
2. <i>Toile de fond sociologique : une société en tension(s), au bord de l'explosion ?</i>	20
2.1. <i>En quoi la sociologie de Pierre Bourdieu est-elle éclairante pour analyser la société française contemporaine ?</i>	21
2.2. <i>La société française contemporaine : éléments de caractérisation sociologique</i>	24
2.2.1. <i>Quelques données chiffrées</i>	24
2.2.2. <i>Sélection de faits marquants dans l'actualité récente et pistes d'interprétation</i>	26
2.3. <i>Lieux de résistances et existence de contre-feux</i>	29
Chapitre 3 - Ecole et crise : des symptômes aux remèdes ?	31
1. <i>L'Ecole et la question des inégalités sociales</i>	32
2. <i>L'Ecole en proie à une crise qui la traverse et la dépasse : quelle(s) marge(s) de manœuvre ?</i>	33
3. <i>La classe comme lieu de construction d'un modèle alternatif dans et par le langage : une « utopie créatrice »</i>	35
4. <i>L'oral et l'éducation à la citoyenneté : enjeux socio-politiques et contexte institutionnel</i>	37
4.1. <i>Deux questions socialement vives</i>	37
4.2. <i>Un traitement institutionnel révélateur d'orientations idéologiques</i>	40
4.2.1. <i>Eléments de cadrage terminologique à propos de l'expression « Instructions Officielles »</i>	40
4.2.2. <i>L'oral dans les IO : objectifs et enjeux retenus/négligés</i>	41
4.2.2.1. <i>Les dimensions retenues pour l'analyse</i>	41
4.2.2.2. <i>Les constantes privilégiées</i>	42
4.2.2.3. <i>Les « parents pauvres »</i>	46
4.2.3. <i>Entre éducation civique, éducation sociale et civique et instruction civique et morale : éléments de convergences et pistes de divergences</i>	49
4.2.3.1. <i>Lignes directrices et orientations communes</i>	49
4.2.3.2. <i>Orientations spécifiques des IO de 2002</i>	52
4.2.3.3. <i>Education morale dans les IO</i>	54

Partie 2 – Fondements théoriques : une approche pluridisciplinaire	59
Chapitre 1 - Balayages terminologiques : oral, citoyenneté et éthique	60
1. Définitions utiles sur l'oral	60
1.1. Premiers éléments de différenciation terminologique	61
1.1.1. Dialogue et communication	61
1.1.2. Les deux « piliers » de la communication : la conversation et la discussion	62
1.2. Premières implications d'un ancrage pragmatique et interactionniste	64
1.2.1. Statut, place, rôle et face dans l'interaction	64
1.2.2. Les actes de langage	68
1.3. L'oral, un objet pluriel	70
1.3.1. Des contours difficiles à tracer	71
1.3.2. L'oral dans la classe : dimensions et fonctions	72
1.3.2.1. L'oral : niveaux d'organisation et d'analyse	72
1.3.2.2. Deux pôles structurants : le social et le cognitif au cœur de l'oral	74
1.3.2.3. Les fonctions de l'oral, envisagé comme outil et comme objet.....	76
1.3.2.4. L'oral dans la classe : risques et enjeux	78
1.3.3. La parole de l'enseignant(e)	80
1.3.3.1. La consigne	80
1.3.3.2. L'étayage	81
2. Ecole et citoyenneté : cadrages terminologiques	84
2.1. Pistes étymologiques et premiers éléments de définition : citoyen, citoyenneté, civil/incivil/incivilités, civisme/incivisme/civique	84
2.2. Profondeur historique et sédimentation du concept	86
2.2.1. Les premières manifestations de la citoyenneté dans l'Antiquité grecque et le « renversement de perspectives » en France au siècle des Lumières	87
2.2.2. Citoyenneté démocratique et modernité : la thèse de Bruno Bernardi	91
2.3. Un éclairage partiel sur les acceptions de la « citoyenneté » : définitions sociologique et politologique dans le contexte français	94
2.3.1. Une entrée sociologique dans la citoyenneté : l'analyse de Dominique Schnapper	94
2.3.2. Un regard politologique : l'analyse de Fred Constant	95
2.4. La définition de la citoyenneté avancée par Louis Porcher ou l'accent mis sur la solidarité	99
2.5. Synthèse et définition de la citoyenneté retenue dans le cadre de la recherche	100
2.5.1. Éléments pour une synthèse	100
2.5.2. Citoyenneté et interactions verbales : des liens étroits	101
2.6. Que peut signifier « éduquer/instruire/former à la citoyenneté » ?	102
2.6.1. De l'instruction civique à l'éducation civique/éducation à la citoyenneté, en passant par la formation du citoyen : éléments de différenciation terminologique	103
2.6.2. Les trois modèles de citoyenneté de François Galichet et leur « matrice didactique » : à quelle citoyenneté former ? Quelle place réserver à l'esprit critique dans cette entreprise ?	106

2.6.3. Des « compétences citoyennes » ?	109
3. Morale et éthique : la question des normes et des valeurs	110
3.1. Autour des concepts d'éthique et de morale	110
3.1.1. Etymologie et définition	110
3.1.2. <u>Éléments de différenciation</u>	111
3.1.2.1. Approche philosophique : quelques jalons historiques ...	112
3.1.2.2. La position de Paul Ricoeur	113
3.1.2.3. Les travaux d'André Comte-Sponville	115
3.1.3. <u>Implications dans le cadre de notre recherche</u>	116
3.1.3.1. Le choix de l'éthique	117
3.1.3.2. Éthique et pratiques langagières : éléments de définition de l'éthique <i>interactionnelle</i>	118
3.2. <i>La question des valeurs en éducation</i>	119
3.2.1. <u>Valeurs morales : éléments de définition</u>	119
3.2.2. <u>Une éducation aux valeurs ? Tensions et enjeux</u>	122
3.2.3. <u>Valeurs et citoyenneté</u>	124
Chapitre 2 - L'interaction verbale, lieu de construction de la citoyenneté	126
1. Interactions verbales	126
1.1. <i>L'approche interactionnelle : les travaux fondateurs de Catherine Kerbrat- Orecchioni</i>	126
1.1.1. <u>Un sujet central mais délicat à traiter : l'interaction</u>	126
1.1.2. <u>Bref survol historique : ruptures et filiations dans le champ de la linguistique</u>	127
1.1.3. <u>Préalables, postulats et définitions</u>	129
1.1.3.1. Quelques préalables théoriques	130
1.1.3.2. Postulats et définitions	132
1.2. <i>Implications méthodologiques de l'approche interactionniste sur notre recherche</i>	134
2. La parole scolaire : caractéristiques et description	135
2.1. <i>Les caractéristiques interactionnelles de la parole scolaire</i>	136
2.2. <i>Les caractéristiques communicatives de la parole scolaire</i>	140
2.3. <i>Le statut de la parole de l'élève</i>	144
3. Interactions en contexte didactique : orientations de la recherche et notre positionnement	146
3.1. <i>Les orientations de la recherche : éléments de synthèse</i>	146
3.2. <i>Les travaux de Francine Cicurel sur l'interaction didactique en classe de langue</i>	149
3.3. <i>Quelques spécificités d'un positionnement sociolinguistique</i>	151
3.4. <i>Gestes professionnels des enseignant(e)s, postures, style d'enseignement et interactions didactiques</i>	154
4. Interactions et compétences citoyennes : pluralisme et altérité	157
4.1. <i>Pluriel, pluralité, pluralisme</i>	157
4.2. <i>Altérité et interaction</i>	159
4.3. <i>« Penser au pluriel » : les enjeux éthiques d'une « révolution intellectuelle »</i>	161
4.4. <i>Langage et citoyenneté dans la classe : quelques pistes de réflexion</i>	163
Chapitre 3 - Problématique et hypothèses de recherche	168

SECTION 2 - CHOIX METHODOLOGIQUES 169

Partie 1 - Recueil de données	171
Chapitre 1 - Observations de séances de classe : le choix d'une démarche écologique	171
1. Les terrains d'investigation	171
1.1. Le choix des écoles	172
1.2. Le choix du cycle de l'école primaire concerné	172
1.3. Les classes choisies et les élèves	174
1.4. Les enseignant(e)s	175
1.5. La dimension longitudinale de la recherche	177
1.5.1. La phase de pré-enquête	177
1.5.2. La phase d'enquête	178
2. Quelles séances choisir pour l'observation ?	179
2.1. Les critères de choix des séances	179
2.2. Les consignes données aux enseignant(e)s	180
2.3. Les aspects temporels : chronologie, fréquence et durée des observations ..	181
2.3.1. La chronologie des observations	181
2.3.2. La fréquence et la durée des observations	181
3. Enregistrement des séances : avantages et contraintes	181
3.1. Le matériel d'enregistrement et les choix techniques	181
3.2. Position du matériel et des acteurs et déplacements de la chercheuse lors des séances observées	184
3.2.1. Les séances menées en groupe classe	184
3.2.2. Les séances menées en groupes ou en binômes	185
3.3. La nécessité des prises de notes	186
3.4. Les aspects juridiques et éthiques : le contrat passé avec les enseignant(e)s participant à la recherche	186
4. Réflexion sur la recherche par observations	190
4.1. Une démarche « écologique »	190
4.2. Notre position de chercheuse	192
4.2.1. Position, positionnement, posture : quelques traits définitoires	192
4.2.2. Incidences de la présence d'une personne extérieure à la classe	192
4.2.3. Notre statut professionnel au cours de la recherche	195
4.3. Difficultés et obstacles liés à la pratique des observations	197
Chapitre 2 - La parole des enseignant(e)s	198
1. Les objectifs visés	198
2. Les deux modalités de recueil de la parole enseignante	200
2.1. Les enregistrements	200
2.1.1. Pourquoi l'EAC ? Eléments de cadrage terminologique	200
2.1.2. Choix méthodologiques effectués pour le recueil des données par le biais des EAC	201
2.1.2.1. L'enseignante interviewée	201
2.1.2.2. Les choix techniques	201
2.1.2.3. Les modalités pratiques	201
2.1.3. Difficultés rencontrées	203
2.2. La prise de notes à partir d'échanges informels	203

Partie 2 - La construction du corpus	204
1. Le cheminement dans la construction du corpus	205
1.1. <i>Corpus latent/ corpus de référence</i>	205
1.2. <i>Notre corpus d'étude</i>	207
1.2.1. <u>Le choix des séances</u>	207
1.2.2. <u>Le choix d'écarter les EAC du corpus d'étude</u>	209
1.2.3. <u>Les données secondaires du corpus d'études</u>	209
2. La transcription des observations de séances de classe	210
2.1. <i>Préalables terminologiques et précautions méthodologiques</i>	210
2.1.1. <u>Eléments de définition</u>	210
2.1.2. <u>La transcription : une étape nécessaire mais non suffisante</u>	211
2.2. <i>Choix effectués et conventions de transcription retenues</i>	211
3. Codification rédactionnelle	214
	215
Partie 3 - Outils d'analyse	
1. Une recherche qualitative : quelles implications ?	215
2. Choix d'analyse des observations de classe : une analyse pluridimensionnelle	218
2.1. <i>Comment aborder le corpus ? Quelles dimensions observer ?</i>	218
2.2. <i>Emergence de pôles dans l'analyse et organisation en axes structurants</i> ...	220
2.3. <i>La visée comparatiste : les gestes professionnels des enseignant(e)s</i>	220
SECTION 3 - ANALYSE	222
Chapitre 1 - Construire une communauté d'apprentissage : construction et co-construction des objets d'échange dans les échanges langagiers en classe	224
1. Verbalisation et prise en charge de la consigne en tant que cadre structurant des apprentissages	224
1.1. <i>Modalités de passation de la consigne par les enseignant(e)s</i>	225
1.1.1. <u>Enseignante M1 : une consigne construite et co-construite, formulée et reformulée</u>	226
1.1.1.1. <i>Choix énonciatifs : de l'impulsion collective et englobante à l'accent mis sur le caractère personnel de la réflexion</i>	226
1.1.1.2. <i>Des modalités de reformulations diversifiées</i>	227
1.1.1.3. <i>Initiatives des élèves et co-construction de la consigne ..</i>	229
1.1.1.4. <i>Poids quantitatif de la consigne</i>	231
1.1.2. <u>Enseignante M2 : une consigne lapidaire</u>	233
1.1.3. <u>Enseignante M3 : une formulation de consigne centrée sur l'enseignante</u>	234
1.1.3.1. <i>Analyse des choix énonciatifs</i>	234
1.1.3.2. <i>De la répétition à la reformulation : impulsion et centration sur l'enseignante</i>	237
1.1.3.3. <i>Initiatives des élèves et interactions horizontales</i>	238
1.1.4. <u>Enseignant M4 : la consigne comme modalité d'impulsion partagée et de régulation</u>	240
1.1.4.1. <i>Une mise en route mobilisatrice et ouverte aux initiatives</i>	240
1.1.4.2. <i>Justifications en référence à la consigne et régulation verticale/horizontale</i>	243

1.2. Profils de passation de consigne et construction de compétences citoyennes.....	247
2. Construction et co-construction d'un cadre spatio-temporel de référence pour la classe	249
2.1. Le cadre temporel	249
2.1.1. Les indicateurs de temporalité interne	249
2.1.1.1. Enseignante M1 : un balisage temporel très marqué et des procédures d'anticipation cognitive	249
2.1.1.2. Enseignante M2 : repérage limité aux deux grandes phases de la séance	254
2.1.1.3. Enseignante M3 : une planification partagée avec les élèves	254
2.1.1.4. Enseignant M4 : une temporalité interne soigneusement balisée, et des traces de maîtrise de la contrainte temporelle chez les élèves	256
2.1.2. Les indicateurs de temporalité externe	259
2.2. Cadre spatial (classe, école, domicile, quartier, région, etc)	261
3. La séance comme élaboration collective des objets d'échange	264
3.1. Les échanges menés collectivement en groupe classe et supervisés par l'enseignant(e)	265
3.1.1. <u>Echos, compléments, reformulations, explicitations et réfutations : comment les élèves se saisissent-ils de la parole de leurs camarades ?</u>	266
3.1.2. <u>Quels tissages interactionnels dans une séance au format d'échanges très « cadré » ?</u>	269
3.2. Co-construction des objets de discours lorsque les interactions ont lieu en groupe restreint, en-dehors de la présence immédiate de l'enseignant(e)	274
3.2.1. <u>Analyse des circulations thématiques dans les interactions</u>	274
3.2.2. <u>Les dynamiques d'élaboration collective des objets de discours</u> ...	277
3.2.2.1. M1 S2 : mouvements d'impulsion, de validation et de clôture	277
3.2.2.2. M4 S2 : mouvements de recherche collective et de co-construction	280
Chapitre 2 - Construction et mise en œuvre d'une éthique interactionnelle	286
1. Une parole régulée	286
1.1. La construction d'un cadre en amont des échanges	286
1.1.1. <u>Verbalisation explicite des règles en amont des échanges : prise en charge unilatérale et formulation conjointe</u>	287
1.1.2. <u>Caractéristiques linguistiques et contenu des règles sur le plan thématique</u>	289
1.2. La régulation des échanges	292
1.2.1. <u>Les règles mobilisées pour opérer la régulation</u>	292
1.2.2. <u>Deux axes de régulation : régulation collective/individuelle, et verticale/horizontale</u>	295
1.2.3. <u>Un cas particulier : analyse des modalités d'une régulation individuelle graduée</u>	298
1.2.4. <u>Implication des élèves dans la régulation</u>	301
1.2.4.1. Initiatives adressées par les élèves à leur enseignant(e)	301
1.2.4.2. Prise en charge de la régulation par les élèves.....	303

2. Jugements normatifs et situations de tension interactionnelles	307
2.1. Rapport au « français de scolarisation » et référence aux normes	307
2.1.1. Les références à la norme par les enseignant(e)s	308
2.1.2. Les références à la norme par les élèves	310
2.2. Situations de tension interactionnelle et gestion des « actes de parole périlleux »	311
2.2.1. Traces de violence symbolique ou de rupture dans les échanges	311
2.2.2. Gestion des actes de parole périlleux	315
3. La toile de fond axiologique des éthiques interactionnelles analysées	319
3.1. Une parole individuelle accueillie et valorisée	319
3.2. L'importance de l'écoute et de l'ouverture à la parole de l'autre	321
3.2.1. L'exigence d'écoute : les procédés mobilisés par les enseignant(e)s	322
3.2.2. Verbalisation des enjeux et des finalités de l'écoute	325
3.3. Les échanges comme objets de réflexion et la valeur des interactions : vers une posture « méta-interactionnelle » ?	329
Chapitre 3 – Les interactions en contexte didactique comme expérience de la pluralité et de l'altérité	335
1. Les manifestations du pouvoir dans les échanges	335
1.1. Les références au pouvoir dans les échanges	335
1.2. Les manifestations de relations de pouvoir dans les échanges en classe	338
1.2.1. Les relations de pouvoir de l'enseignant(e) vers ses élèves	338
1.2.2. Manifestations de pouvoir et de contre-pouvoir dans les échanges entre élèves	340
1.2.2.1. Le profil de <i>leader</i>	340
1.2.2.2. Le profil d' <i>outsider</i>	343
1.2.2.3. Le profil de suiveur(euse)	349
2. Traces culturelles plurielles dans les interactions de la classe	353
2.1. Manifestations langagières du partage de références communes	355
2.1.1. Les traces langagières d'un ancrage lié au genre	355
2.1.2. Groupes de pairs et cultures générationnelles	357
2.1.3. Partage d'un territoire et connivence « géographique »	359
2.2. Traces culturelles plurielles et rencontre de l'altérité dans les interactions	360
2.2.1. Les prénoms des élèves comme indicateur de pluralité culturelle	360
2.2.2. Ancrages linguistiques pluriels	363
3. Vers la construction d'une posture « alter-identitaire » ?	368
3.1. Interactions et mouvements de décentration	369
3.1.1. Mise en relation de points de vue, positionnements respectifs des élèves et tissages interactionnels	369
3.1.2. Ouverture à la parole de l'autre et dynamiques horizontales inter-élèves	378
3.2. « Chacun a sa manière de parler » : prémisses de construction d'une « inter tolérance langagière »	383
Chapitre 4 - Eléments de synthèse et interprétation des résultats	388
1. Rôle des enseignant(e)s dans la construction de compétences citoyennes chez les élèves	388
1.1. Indicateurs retenus « côté enseignant(e)s »	389
1.2. Les compétences citoyennes visées « côté élèves » : le rôle central de la	

<i>formation de l'esprit critique</i>	392
1.3. <i>Les pistes de formation des enseignant(e)s</i>	395
2. <i>Interprétation des résultats de l'analyse du corpus et relecture critique des hypothèses de recherche</i>	397
CONCLUSION	401
BIBLIOGRAPHIE	410
Liste des tableaux	421