

Les interactions orales : vecteur et objet d'apprentissage

Semaine Internationale de la pédagogie
Grenoble MaCi
mercredi 23 octobre 2024

Yves Soulé, MCF, Université Montpellier/FDE, LIRDEF



Feedback pantosémiotique

- Question posée dans un des ateliers du lundi :
Quels éléments de la conférence viennent interroger votre pratique professionnelle ?

Vous reprendrez bien une tranche de veau ?

- Perspective héraclitéenne :
 - « On ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve »
 - Le test du clou (Bange, 1992) :
 - « On ne tape jamais deux fois sur le même clou... ni sur le même crâne »
 - ... et de la mouche (Stéphanie Mazza)



Introduction : repères 1/3

- Où il sera question de la **manifestation**, de la **réalisation** langagière des feedbacks
(rappel : « Le feedback est une information fournie par un agent au sujet d'un aspect lié à la performance ou à la compréhension d'un individu »
(Hattie et Timperley, 2007, cité par L. Mottier-Lopez)
- Où il sera question de l'interaction comme « **réseau d'influences mutuelles** » (dans un contexte donné, les acteurs agissent les uns sur/pour/avec les autres)
(Kerbrat-Orecchioni, *Les Interactions verbales*, T1, p.8)
- Où il sera question de la **dimension langagière des préoccupations, gestes et postures professionnelles enseignantes**

... en lien avec l'apprentissage / les apprentissages

Introduction : repères 2/3

Cadres théoriques convoqués

- Didactique du français
- Didactique professionnelle
- Analyse de l'activité
- Analyse interactionnelle

Introduction : repères 3/3

Quel que soit le cadre théorique envisagé pour comprendre, dans une perspective de formation et de développement, ce qu'est l'activité professionnelle enseignante, **peut-on faire l'économie d'une analyse du langage ?**

→ « Réfléchir au poids du langage en situation de travail ».

Clot Y., (1995), *Le travail sans l'homme*.

→ Accepter le coût professionnel de l'analyse de l'activité interactionnelle dans la classe.

Cela suppose de valider les éléments de problématisation suivants...

- Quelle place tient dans les préoccupations des enseignants et des personnels éducatifs le problème des interactions ?
- Quelle analyse font-ils des situations langagières proposées aux élèves (niveau d'engagement, de réflexivité, de confiance, d'empathie) ?
- Dans quelle mesure sont-ils prêts à requalifier leurs pratiques interactives / interactionnelles ?

= Interroger notre rapport aux interactions... pour le (re-)penser à partir de 3 termes clés : relation, forme, contenu.

... et d'adopter une méthodologie appropriée

- Observer les pratiques et les conduites interactionnelles scolaires
- Identifier des gestes professionnels langagiers efficaces et transférables pour
 - les inscrire dans la formation initiale et continue des enseignants
 - appréhender la compétence interactionnelle comme une compétence professionnelle à construire.

Plan de l'intervention

- I. L'agir enseignant : un agir interactionnel
- II. Typologie (im-)possible des interactions
- III. La communication scolaire
- IV. Les interactions : vecteur d'apprentissages
- V. Les interactions : objet d'apprentissage
- VI. Propositions

PREMIERE PARTIE

L'AGIR ENSEIGNANT : UN AGIR INTERACTIONNEL

« On ne peut pas ne pas interagir »

- Partir de la « vocation communicative du langage verbal ».
- Considérer l'apprentissage comme « phénomène de communication »
(Bateson, *Pour une écologie de l'esprit*, Tome 1, « Apprentissage et communication », p.253)
= Tout apprentissage est communicationnel par nature, « soumis aux grandes généralisations ou « lois » des phénomènes de communication »

« Si la classe est un lieu d'apprentissage et de dialogue – **plus : un lieu d'apprentissage par le dialogue** –, cela se peut sans le déploiement du dialogue externe et dans la compréhension progressive du dialogisme interne, des autres en soi. »

Rabatel, A. (2014). Empathie, points de vue, méta-représentation et dimension cognitive du dialogisme. LEA, n°173.

D'où les propositions suivantes :

- Apprendre, faire apprendre, c'est construire de l'interaction
- L'action didactique (conjointe) est une action interactive
- Le cours magistral, la conférence, la (dé)monstration, d'apparence monologiques sont de fait dialogiques, donc vecteurs d'apprentissage(s) et ressources potentielles pour l'apprentissage.

DEUXIEME PARTIE

TPOLOGIE (IM-)POSSIBLE DES INTERACTIONS

Nature, rôle, fonctions des interactions

- Interactions sociales
 - conversationnelles
- Interactions professionnelles
 - transactionnelles
- Interactions scolaires,
 - pédagogiques, didactiques
- Interactions de recherche
 - réflexivité, secondarisation des pratiques

→ La pensée et la mémoire interactives

Wanlin Ph., Crahay M., (2012), La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de littérature francophone, *Education et didactique*.

TROISIEME PARTIE

LA COMMUNICATION SCOLAIRE

1. De l'enseignement de l'oral à la prise en compte des interactions

- Didactique de la langue
- Didactique de l'oral comme objet/outil d'enseignement et d'apprentissage)

(Plane, Garcia-Debanc, 2004)

< Apports des sciences du langage : linguistique , interactionnelle, conversationnelle, appliquée (Kerbrat-Orecchioni, Traverso, Mondada,)

< Apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle, de l'analyse de l'activité (Pastré, Clot, Theureau)

→ Analyse des interactions langagières dans le champ des didactiques disciplinaires

Nonnon. I. (2006). Conclusion. In Viviane Durand Guerrier, Jean-Pierre Sautot & Marie-Cécile Guermier (dir). Interactions verbales, didactiques et apprentissages. PU

2. L'oral entre contraintes et « petits bonheurs »

- Un objet fuyant, « volatile » : l'activité langagière d'un enfant, d'une classe ?
- Un objet multiple : des « oraux » différents, donc un régime d'interactions différent
- Un objet complexe : développement langagier des enfants-élèves et compétences langagières de l'enseignant

L'oral en question(s), (2016), *Le Français aujourd'hui*, A. Colin, n°195.

= Fragilité, insécurité professionnelles face à l'oral

3. « 40 ans de discours sur l'oral » (Nonnon, 2016)

- Le rôle des difficultés langagières des élèves dans l'échec scolaire
- Les possibles indicateurs linguistiques de blocages cognitifs
- La multimodalité des échanges (Azaoui)
- Des situations contrôlées mais ouvertes
- L'observation et l'écoute (Saillot)

4. Langage et didactique professionnelle

- **Organisateur de l'activité** (dispositifs, démarches, contenus)
→ dimension pédagogique et pragmatique
- **Forme d'existence du savoir** (état, « version » du savoir)
→ dimension épistémologique et didactique
- **Médiateur social et psychologique**
→ dimension relationnelle
- **Fenêtre sur l'activité** de l'acteur
→ dimension cognitive, métalinguistique, réflexive
- **Observable spécifique** (corpus oraux)
→ dimension méthodologique

5. Maingueneau (analyse de discours)

- un discours s'inscrit « dans un espace d'échanges entre plusieurs discours » (**interdiscours**)
- un discours implique une « interaction sémantique » (notion d'**intercompréhension**)
- un discours porte des marques explicites ou implicites de son appartenance à un « genre », c'est-à-dire à un dispositif de communication défini (notion de **formation discursive** et de **contraintes discursives**)
- un discours manifeste des compétences de parole (compétence **interdiscursive**)
- un discours suppose une **pratique** sociale, culturelle, intellectuelle, technique
- un discours ne se réduit pas à un ensemble d'énoncés, il peut intégrer d'autres systèmes de signes (**pratique intersémiotique**)
- un discours est en relation avec son environnement (**inscription socio-historique**)

QUATRIEME PARTIE

LES INTERACTIONS COMME VECTEUR D'APPRENTISSAGE

- Qu'est-ce qui se joue dans les interactions en classe?
- Qu'est-ce qui se négocie dans les interactions quand le savoir n'est pas en cause? (Péroz, 1999)
- Qu'est-ce qui se négocie dans les interactions didactiques quand le savoir est en jeu ?

1. La part langagière des gestes professionnels de l'enseignant

E. bonjour/ bonjour les enfants

(brouhaha. Les enfants répètent « bonjour les enfants ». Un enfant se tient l'oreille comme la maîtresse)

bonjour / bonjour / alors on rappelle les règles un petit peu / pour être sûrs qu'on ne parle pas tous ensemble / Joséphine on regarde par ici

Posture ?
Préoccupation ?
Geste ?

E. bonjour/ bonjour les enfants

(brouhaha. Les enfants répètent bonjour les enfants. Un enfant se tient l'oreille comme la maîtresse)

Posture ?
Préoccupation ?
Geste ?

bonjour / bonjour / alors on a des règles un petit peu / pour être sage / on ne parle pas tous ensemble / Joséphine on regarde par ici

Posture ?
Préoccupation ?
Geste ?

- Des faits de langue :
 - « bonjour », « alors », « un petit peu », « pour être sûrs »
- Des actes de parole :
 - « on rappelle les règles », « on regarde par ici »
- Des ressources orientées vers l'action :
 - « on rappelle les règles un petit peu pour être sûrs qu'on ne parle pas tous ensemble »
- Des manières de dire :
 - « bonjour, bonjour les enfants »
 - « Joséphine on regarde par ici »

Corpus 01 « Rituels »

Préoccupation ?
Geste ?

M. Alors ici je fais un rappel des règles /euh parce / euh part parce que c'est nécessaire et qu'un temps ça fait du bien de rap / es / quand c'est plus tellement suivi / surtout parce que j'ai un élève qui est arrivé récemment et/ donc on lui a expliqué la signification de chaque petit symbole / règles de/ de vie au moment de / à regroupement / mais euh pour lui je les rappelle un petit peu de temps en temps // ...fin pour lui entre autres

Préoccupation ?
Geste ?

Préoccupation ?
Geste ?

Éléments d'analyse

Dimension sociale de l'interaction (formule de **politesse** : « bonjour/ bonjour les enfants »)

Dimension scolaire de l'interaction (**contexte**) : regroupement dans une salle de classe en début de journée

Fonction socialisante et scolarisante : le rappel des règles de vie de classe dès lors que les enfants restent agités.

→ Il s'agit d' enrôler les élèves dans la journée de classe

- L'enrôlement ne va pas de soi, le rappel des règles est nécessaire pour que l'apprentissage social (vivre ensemble, s'écouter, savoir se taire) soit assimilé.
- La référence à l'élève nouvellement arrivé est implicite mais peu convaincante (« // ..fin pour lui entre autres »).
- L'enseignante ne se dit pas perturbée par le comportement des enfants qui n'ont pas compris – ou feignent de ne pas comprendre – les enjeux de son intervention.
- Ils n'entrent pas dans l'échange et « transgressent » les conventions socioscolaires.

2. Des « manières de dire » qui permettent *ou non* à l'élève de parler, de prendre la parole, d'apprendre la parole

- Dire que
 - déclaratif
- Dire de
 - injonctif
- Demander
 - interrogatif

Dire que/dire de

E. alors on rappelle les règles un petit peu /
pour être sûrs qu'on ne parle pas tous
ensemble / Joséphine on regarde par ici

Dire de

- Interaction en GS (Azzedine- enseignant)

A : une roulade

E : dis-moi une phrase

A : fallait faire une roulade

Demander

- Interaction GS (Fatiha – enseignant)

F : [...]

E : *oui, tu es en haut du toboggan, et comment tu as fait pour être en haut du toboggan*

F : *Je suis montée sur les escaliers*

CINQUIEME PARTIE

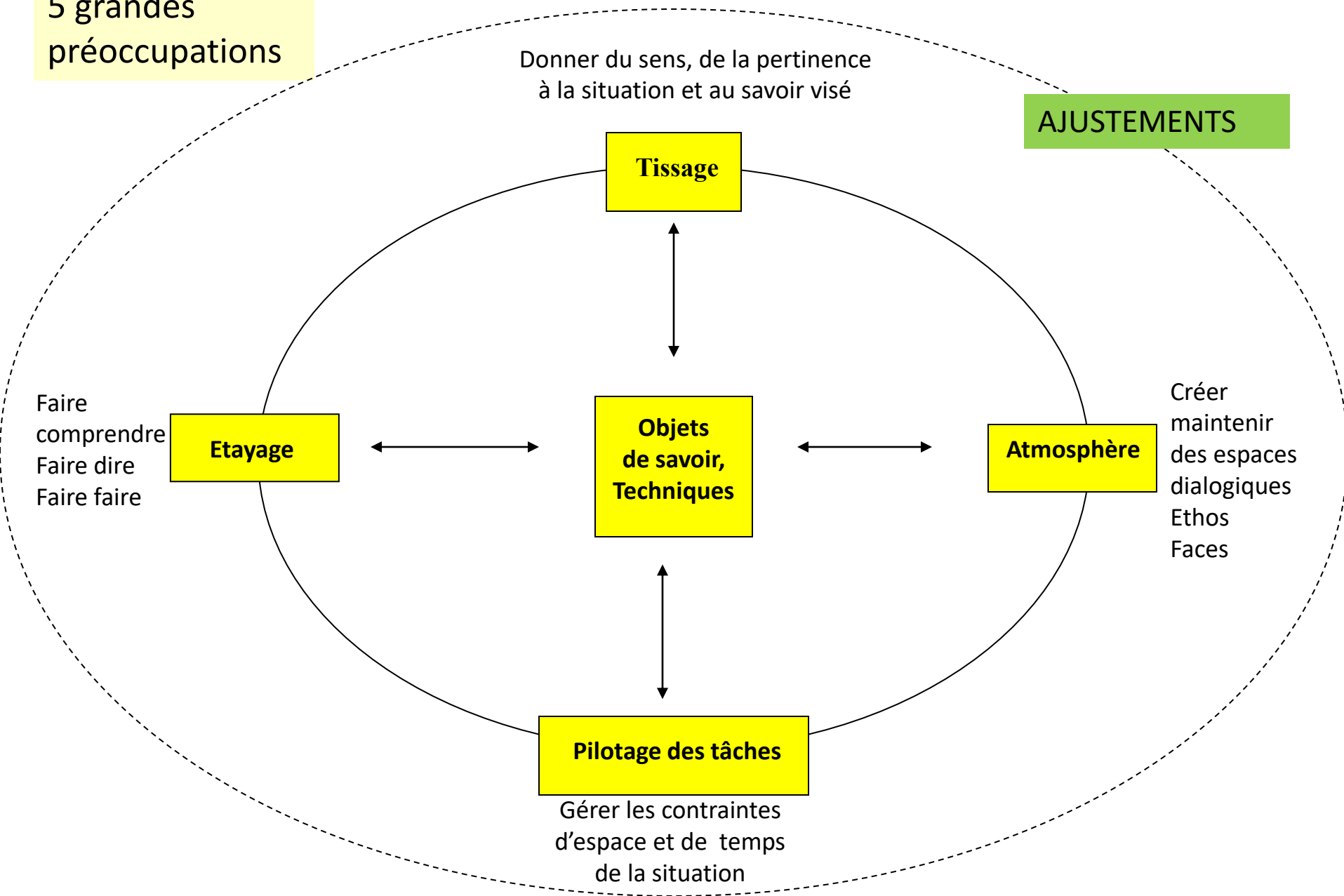
LES INTERACTIONS COMME OBJET D'APPRENTISSAGE EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE : LES GESTES PROFESSIONNELS LANGAGIERS

Corpus « Yaourts »

Des gestes professionnels aux gestes professionnels langagiers

- **Jorro A.** (1998). *L'inscription des gestes professionnels dans l'action. En Question n°19*, Aix en Provence.
- **Bucheton D. et Soulé Y.** (2009), *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Education et didactique, vol 3 –n°3.
- **Yvon, F. et Saussez, F.** (2010). Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. PU Laval.
- **Saillot, E, Bucheton, D. & Etienne, R.** (corrd). (2022). Appréhender la flexibilité des gestes professionnels en situation d'enseignement. Education et socialisation – Les Cahiers du CERFEE, n°66.

5 grandes préoccupations



Des préoccupations qui se réalisent dans un jeu de
gestes et de postures
entre gestes de métier et gestes d'ajustement

- systémiques
- hiérarchisés
- modulaires
- dynamiques
- évolutifs

Un multi agenda ... que conditionne l'articulation des possibles

- possibles du maître
- possibles des élèves
- possibles des objets d'étude
- possibles de la situation

Rapport aux savoirs enseignés

Logiques
profondes

Valeurs

Prescriptions

Expérience

Formation

Identité

R. au lang.

C.émotionnel

Représentations des possibles de la situation

Préoccupations

gestes de métier de
l'enseignant

Etayage

Atmos

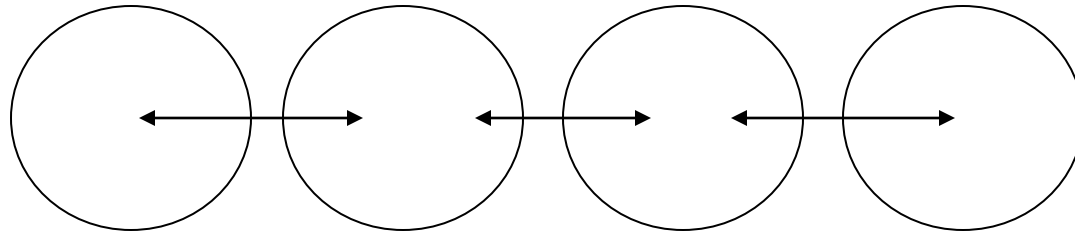
Savoirs
Tech

Ttissage

Pilot



Espace
de co-ajustement



gestes
de métier des élèves

R2': Préoccupations

Coopération

Rôles

Techniques

Liens

Esp Tps

Représentations de la situation

Logiques profondes

Dév

Postures

Expérienc
e

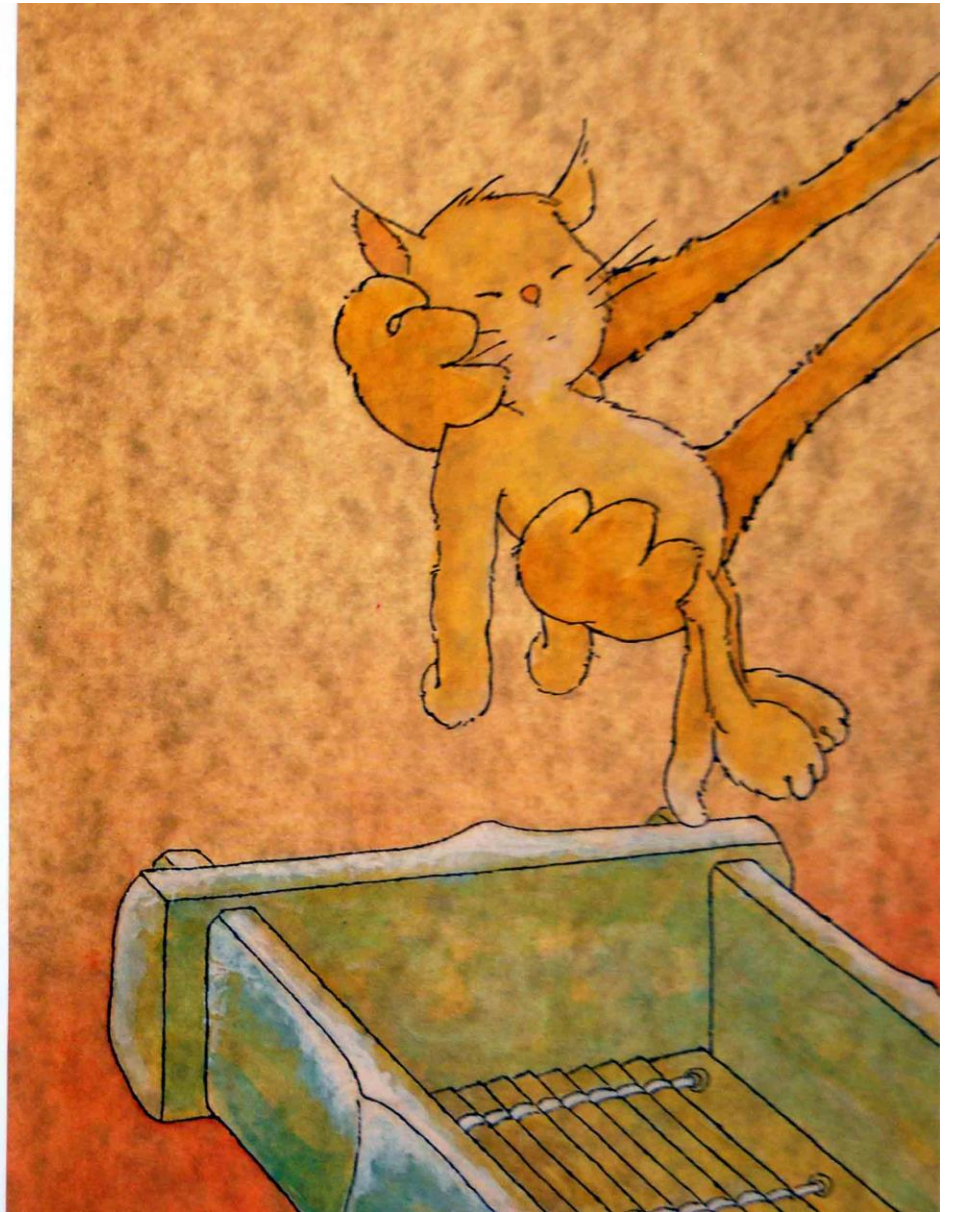
savoirs

Identité

R. au lang.

C. émotionnel

Le riz vint à manquer.
Alors, son père confectionna
une petite boîte pour envoyer Moun
de l'autre côté du grand océan.
Il y déposa leur premier enfant
et leurs derniers espoirs.



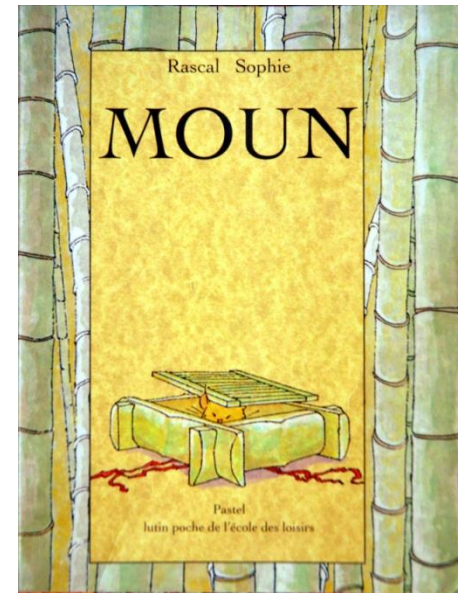
La petite boîte contre leurs cœurs,
les parents de Moun marchèrent enlacés
jusqu'à l'océan.
Perdus dans la nuit noire,
ils attendirent que la marée haute
et le vent du large emportent leur enfant.



Un matin de printemps, la petite boîte
échoua parmi les étoiles de mer
et les coquillages égarés. Face à l'océan
vivait un jeune couple amoureux.
De la fenêtre de leur chambre,
ils aperçurent la boîte de bambou
sur le sable mouillé.
Habillés en toute hâte, ils coururent
main dans la main jusqu'à la plage.



Corpus « Moun », cycle 3



1. **E** j'aimerais qu'aujourd'hui le cercle de lecture démarre sur un moment de travail personnel sur le texte ++ je vous demande de relever tous les mots du texte qui parlent de l'océan ++ j'aimerais aussi vous amener sur une seconde piste de travail + lors du dernier cercle de lecture vous avez dit que vous trouviez ce texte poétique il est beau et vous proposiez de le dire avec la voix comme un poème (1) ou de le jouer comme une pièce de théâtre (2)

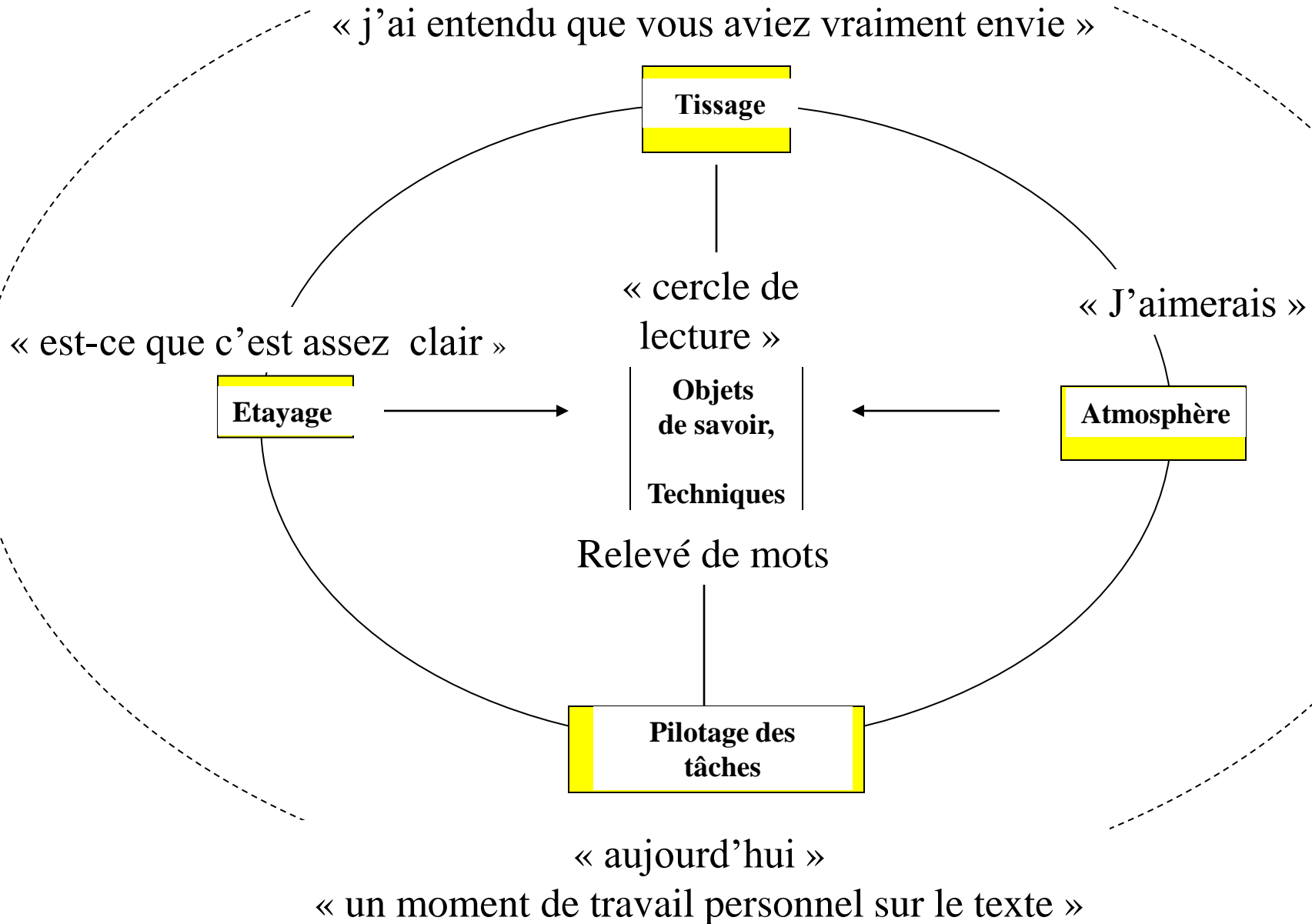
Corpus Cycle 3 « Cercle de lecture Moun (Rascal) »

1.E j'aimerais qu'aujourd'hui le cercle de lecture démarre sur un moment de travail personnel sur le texte ++ je vous demande de relever tous les mots du texte qui parlent de l'océan ++ j'aimerais aussi vous amener sur une seconde piste de travail + lors du dernier cercle de lecture vous avez dit que vous trouviez ce texte poétique il est beau et vous proposiez de le dire avec la voix comme un poème (1) ou de le jouer comme une pièce de théâtre (2)

2.V moi j'ai dit qu'on récite quand on le lit

3.E j'ai entendu que vous aviez vraiment envie de le dire à haute voix ++ mais quand vous me dites que ce texte est poétique j'ai envie que vous soyez un peu plus précis + qu'est-ce qui est poétique + qu'est-ce qui selon vous donne à ce texte le caractère poétique que vous ressentez ++ voilà les deux pistes de travail avec lesquelles je souhaite que vous repreniez le texte / est-ce que c'est assez clair ce que je vous demande est-ce que vous avez besoin de précision ça va Hugo + ça va Willy +++ vous commencez par un moment où vous êtes seul avec le texte + première demande les mots qui parlent de l'océan et ce que vous ressentez par rapport à cet océan

Exploitation du schéma des
GP → GPL



Quel que soit le contexte, **deux gestes langagiers** « **témoins** » sont intéressants à examiner pour comprendre le fonctionnement des interactions :

- L'interpellation
- La reformulation

1. L'interpellation

- L'interpellation est partie prenante des relations interindividuelles quotidiennes
 - Elle s'inscrit dans l'improvisation de l'interlocution et du dialogue (« action courante »)
- Faut-il la laisser dans ce champ de l'improvisation ou en faire un objet d'étude et de formation, dès lors qu'elle est identifiée comme déterminante dans l'espace discursif scolaire ?

Corpus « Moun » : 2 modalités interprétatives

- 1.E j'aimerais qu'aujourd'hui le cercle de lecture démarre sur un moment de travail personnel sur le texte ++ je **vous** demande de relever tous les mots du texte qui parlent de l'océan ++ j'aimerais aussi **vous** amener sur une seconde piste de travail + lors du dernier cercle de lecture **vous** avez dit que **vous** trouviez ce texte poétique il est beau et **vous** proposiez de le dire avec la voix comme un poème (1) ou de le jouer comme une pièce de théâtre (2)
- 2.V **moi j'ai dit qu'on récite quand on le lit**
- 3.E j'ai entendu que vous aviez vraiment envie de le dire à haute voix ++ mais quand vous me dites que ce texte est poétique j'ai envie que vous soyez un peu plus précis + qu'est-ce qui est poétique + qu'est-ce qui selon vous donne à ce texte le caractère poétique que vous ressentez ++ voilà les deux pistes de travail avec lesquelles je souhaite que vous repreniez le texte / est-ce que c'est assez clair ce que je vous demande est-ce que vous avez besoin de précision ça va **Hugo** + ça va **Willy** +++ vous commencez par un moment où vous êtes seul avec le texte + première demande les mots qui parlent de l'océan et ce que vous ressentez par rapport à cet océan

Définition : présence protéiforme ou structure absente ?

- Apostrophe, sommation, intimation, assignation
 - Le locuteur qui interpelle (Charaudeau, Détrie)
 - pose l'identité d'une personne
 - discrimine la personne
 - attend une réaction
 - se donne un statut qui l'autorise à interpeller
- Triple identification: « rapport de connaissance », « rapport social », « rapport affectif »
(visibilité didactique, Chopin)

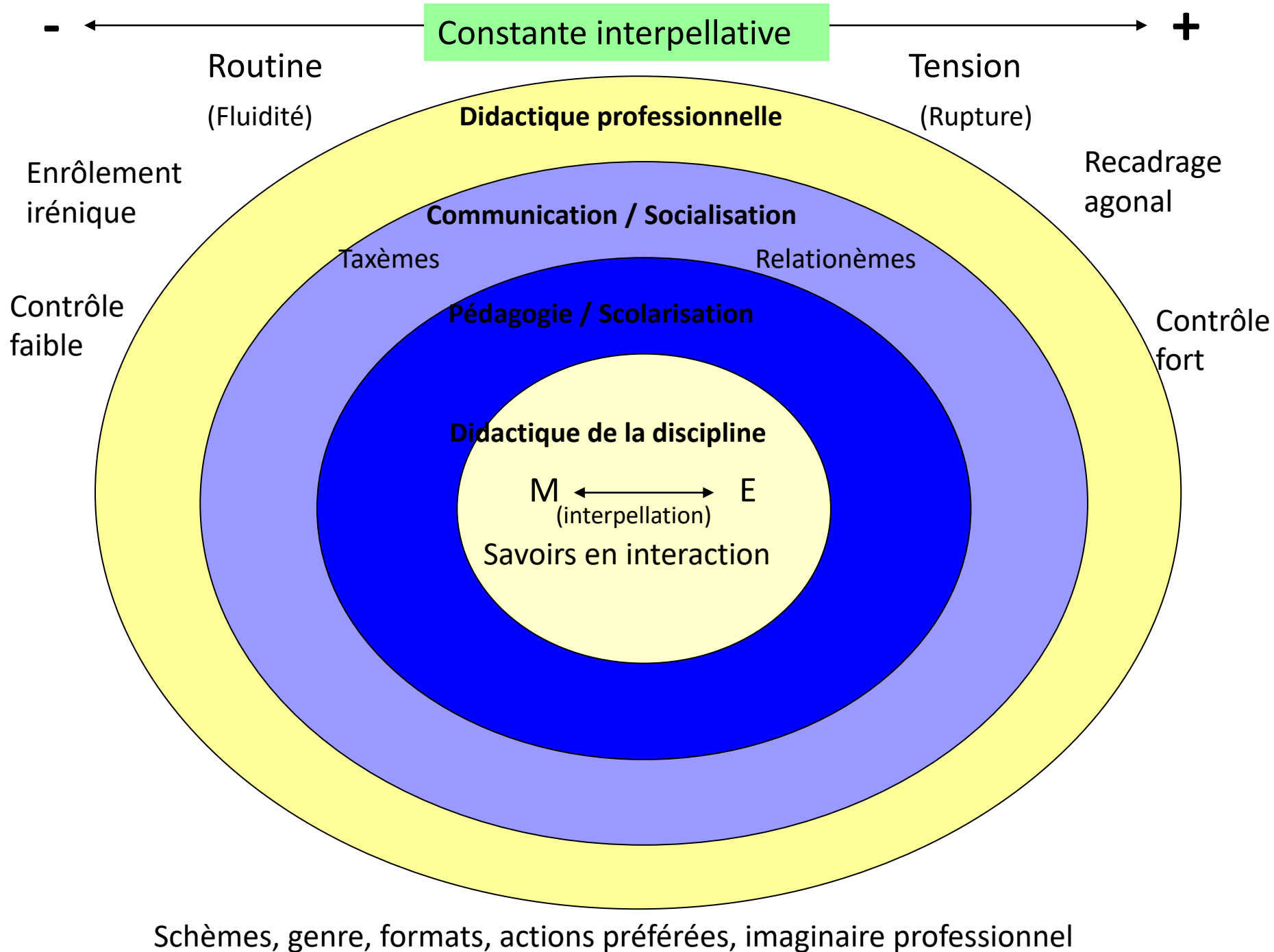
L'interpellation comme ressource

(Grammaire-pour-l'interaction (Schegloff, Thompson, 1996 ; Mondada 2001)

- La fluidité des tours de parole réduit ou élimine le recours à l'interpellation
- Destinée à relier et à recadrer, l'interpellation marque aussi des ruptures de cadre nécessaires.
- La fonction disruptive de l'interpellation est un indicateur de la qualité de l'interaction scolaire

→ La situation d'interpellation scolaire « exhibe » un maître qui contrôle ou recadre la participation des élèves en la pilotant (Levez le doigt / le doigt levé)

→ Une ressource située au service / au sein des gestes professionnels disponibles et non un simple acte langagier aux paramètres stabilisés (syntaxe irrégulière)



2. La reformulation

- « processus de reprise d'un énoncé antérieur, reconnaissable par une similitude de contenu et/ou de forme par rapport à l'énoncé source » (Martinot, 1994)

- xRy (Gülich, Kotshi, 1987)
x = énoncé source
R = relation sémantique
(+/- marqueur de reformulation)
y = énoncé reformulateur

Ens. il y a deux parties dans le mot sou
deux parties

(c'est-à-dire) (autrement dit)

il y a deux syllabes

- « processus interactif de compréhension et de programmation discursive auquel coopèrent les locuteurs » (De Gaulmyn, 1987)

« Comme chaque contribution conversationnelle doit être interprétée par rapport à la précédente, il ne peut pas y avoir de véritable répétition... Il se produira toujours, même dans le cas d'une répétition structurelle complexe, une augmentation de sens. »

(Fuchs, 1982)

On peut prédire une unité qui en complète une autre à l'intérieur du tour à partir des règles d'allocation de tour.

Caractéristiques

- L'autoreformulation
- L'hétéroreformulation
- ES – ER : redondance, complémentarité, écart
- Expansion (« correction »)
- Extension (ajout)
- Simplification / réduction
- Complexification

- Parmi les définitions mobilisées, nous intéresse l'expression « reprise en écho » qui signe le **partage des significations**, caractéristique de l'expertise professionnelle

→ ALTET, 2001, « un professionnel de l'interaction des significations partagées ».

- L'image de l'écho nous permet de dégager 4 caractéristiques propres aux opérations de reprise :
 - révélation/confirmation
 - focalisation/centration
 - amplification/propagation
 - relance /problématisation

Paradoxe de la reformulation

Alors que les enseignants utilisent **massivement** des procédés de reformulation

- ils ne disent pas pourquoi
- ils n'ont pas appris à le faire
- ils ne considèrent pas explicitement la reformulation comme un geste pédagogique et didactique
- ils n'inscrivent pas la reformulation comme indicateurs de maîtrise et de réflexivité

Les reformulations comme ressource

- La reformulation et les « versions » du savoir dans le cours d'action
- La reformulation et les « états atmosphériques » du cours d'action
- La reformulation et les formes langagières de l'étayage (la place du métalangage dans le processus de reformulation)
- La reformulation et les gestes langagiers des élèves

- Peut-on envisager une modélisation de l'activité langagière ?
- Comment mesurer (seul !) l'impact de cette activité ?
- Comment accompagner un enseignant dans la prise en compte des gestes langagiers efficaces favorisant les apprentissages ?

Troisième partie

PROPOSITIONS

1 .Les points de vigilance

- L' intelligence partagée des « écarts » à la norme
 - L'enfant « néglige les écarts »
 - L'enfant « reconnaît les écarts » mais les tolère et/ou feint de les ignorer
 - L'enfant « reconnaît les écarts », les questionne, cherche une (re-)médiation

2. Les indicateurs

- Les tours de parole (silence et nombre d'interventions)
- La durée des interventions (moy. 1s,8d)
- Le moment des interventions (répartition)
- La longueur des énoncés (nombre de mots prononcés)
- La structuration syntaxique
 - Les syntagmes (SN, SV)
 - Les phrase(s) simple(s)
 - Les phrase(s) simple(s) juxtaposée(s)
 - Les phrase(s) simples(s) coordonnée(s)
 - Les phrase(s) complexe(s) (relatives, complétives, circonstancielles)
- L'emploi des temps
- Les connecteurs phrastiques, textuels.

Péroz

La primauté des objectifs notionnels (la construction du modèle de fonctionnement de la bicyclette) **sur les objectifs langagiers** joue donc comme un **filtre** qui retient les réponses attendues et laisse sans suite les interventions déviantes.

[...] Ce **choix**, car c'en est un, fait automatiquement **la part belle à ceux qui ont déjà les réponses, qui savent les formuler et qui savent les formuler avant les autres**. Le niveau de genericité attendu et la rapidité des échanges qui en résultent ne font qu'**accentuer le degré d'exclusion des petits parleurs**.

[...] à force d'attention, et parce que l'enseignante a un nombre restreint d'élèves, elle peut obtenir un **rééquilibrage** des prises de parole dans le groupe. Nous pensons au contraire que ce modèle de dialogue pédagogique génère nécessairement **une différenciation négative** d'une partie des élèves que leurs compétences ne leur permettent pas de réduire. (p. 10)

On sait qu'il s'agit là du « dialogue pédagogique ordinaire » (P. Péroz, 2011). Pour les enseignants, **l'obstacle épistémologique** essentiel est certainement le caractère inconscient de **l'abandon systématique des objectifs langagiers** au cours de la séance au profit des objectifs notionnels. La dimension **inconsciente** de ce mécanisme donne à la **construction des inégalités langagières** le caractère d'une fatalité, comme en témoignent les résultats des enquêtes que nous avons citées. (p. 13)

L'analyse des séances de langage réalisées pendant les trois ans du projet CLEA montre que le choix **d'un modèle d'apprentissage qui favorise d'abord la prise de parole des élèves dans un contexte exigeant tant pour le nombre d'élèves présents que pour le support retenu, un texte non illustré lu par l'enseignant**, donne des résultats supérieurs à ceux que l'on peut obtenir dans les séances organisées sur un modèle dialogal adultocentré. (Péroz, 2016, p.15)

Charvy

[...] lorsque l'enseignant énonce des apports d'information et **ajuste ses productions verbales** à celles de l'élève de moyenne section, ce dernier peut y puiser les éléments qui lui sont nécessaires pour faire fonctionner son système langagier.

[...] lorsque l'adulte **accueille les énoncés de l'enfant comme variantes acceptables du texte** et les reformule si nécessaire, il propose alors **des schèmes sémanticosyntaxiques créateurs** qui permettent à l'enfant de passer des variantes qui sont les siennes à un moment donné à une variante parlée plus élaborée syntaxiquement.

[...] le recours aux questions, ordres, consignes ne favorise pas **la mise en fonctionnement du langage**. C'est cette méthodologie et ces résultats que nous avons mis à l'épreuve du corpus CLEA. (Charvy, p.3)

La régulation de l'interaction repose sur la fonction de facilitation (rappel de l'album ou de l'activité, par exemple), le respect de la face (Goffman, 1974), le maintien des conditions de félicité, la ritualisation de la situation (Bruner, 1996), l'existence d'un contrat didactique (Brousseau, 2003). (Charvy, p.10)

L'étude de l'acquisition de formes linguistiques ne doit pas faire l'impasse sur une autre variable : **le langage adressé à l'enfant**, qui peut expliquer des évolutions, en particulier du point de vue des reprises de complexités syntaxiques effectuées par l'enfant pour raconter ou expliquer. (Canut, p.1448)

Pour conclure : inscrire les élèves dans 3 « communautés » et développer 3 « mémoires »

- mémoire et communauté des situations
 - Dispositifs d'échanges langagiers : rituels, ateliers, discussions
- mémoire et communauté des discours
 - Partage des représentations, des enjeux, des intentions, des contenus linguistiques
- mémoire et communauté des manières de dire
 - « routinisation des formes de comportement et de langage »

Pour conclure : tensions et... démarches de formation

- Une nature dissuasive de l'objet « interaction »
- Un « grain » d'analyse et de traitement très/trop fin pour une expérience de formation ?
- La nécessité d'adopter des méthodologies de recueil et d'analyse de corpus contraignantes

Repères bibliographiques (2)

- Breton, Ph. (1997). La Parole manipulée. La Découverte.
- Breton, Ph. et Proulx, S. (L'explosion de la communication). La Découverte.
- Bateson, G. Les catégories de l'apprentissage et de la communication. In Vers une écologie de l'esprit, p.253-282. Seuil.
- Paveau, M-A. et Sarfati, G-E. (2003). Les Grandes théories de la linguistique, De la grammaire comparée à la pragmatique.
- Vion, R. (1992). La communication verbale. Analyse des interactions. Hachette supérieur.
- Kerbrat-Orecchioni, C; (1990). Les Interactions verbales. Tome 1. Armand Colin.

Repères bibliographiques (2)

- Garcia-Debanc, Cl. Et Plane, S. (2004). Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? INRP. Hatier.
- Paveau, M-A. (2006). Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. PU Laval.

L'analyse en rangs

→ acte, intervention, échange, séquence, interaction

bonjour

bonjour une
rustique

un euro trente

merci

bonne journée