

LES ENJEUX COGNITIFS DES INTERACTIONS

Jean-François Halté,
Centre de recherches en didactique du français

0. LE DÉROULEMENT DE LA LEÇON

0.1. Chronologie générale

La leçon que nous étudions, consacrée à la morphologie des adverbes en *m.e.n.t.*, dure deux heures. La première heure a été essentiellement consacrée à la reconnaissance de l'adverbe et de certaines de ses propriétés. Sur l'injonction du maître, les élèves procèdent d'abord à des placements d'adjectifs dans des phrases données comportant des compléments circonstanciels. Le maître focalise ensuite l'attention de la classe sur certaines propriétés des circonstants. Ce point acquis – les circonstants sont déplaçables et répondent aux questions « quand, comment, pourquoi » –, les élèves doivent rechercher des « mots uniques » susceptibles de remplacer les circonstants des phrases initiales. A la fin de l'heure la classe des adverbes est dénommée, caractérisée et reconnue.

La seconde heure, une semaine plus tard, a visé à l'établissement de règles morphologiques. Après avoir rappelé la leçon précédente le maître restreint la classe des adverbes à la sous-classe des adverbes en *m.e.n.t.* en reprenant trois des adverbes précédemment trouvés « proprement, normalement, scientifiquement ». Le lien lexical adjectif / adverbe est mis en évidence, *a minima*, sur le modèle « propre / proprement ». Le maître propose ensuite l'exercice inverse : les élèves répartis en groupes, se voient confier, chacun, une série spécifique de trois adjectifs dont ils doivent trouver le dérivé adverbial. Au terme de cette recherche, les résultats, sous la forme des couples adjectifs/adverbes sont portés au tableau. L'enseignant demande ensuite que le corpus soit trié en ensembles distincts. Les élèves fournissent le classement suivant :

| Groupes d'adverbes | |
|--------------------|-------------|
| Adv en | e m e n t |
| Adv en | s e m e n t |
| Adv en | e m m e n t |
| Adv en | a m m e n t |

Les groupes de travail ont maintenant à formuler individuellement puis collectivement les règles gouvernant la dérivation. Au terme de cette tâche, s'engage la phase finale : dans la dernière demi-heure, on procède collectivement à la récollection et à l'évaluation des résultats. Un rapporteur, muni des propositions de son groupe, rapporte publiquement les résultats que le maître enregistre et synthétise au tableau.

0.2. Une pédagogie « constructiviste »

Si ce déroulement rend compte, très cursivement, du parcours didactique de la leçon, il ne dit rien de *l'événement de communication* qu'elle constitue. D'un point de vue pédagogique, la séquence relève manifestement des pédagogies dites « de la découverte ». Plus que de transmettre un savoir magistral, elle a pour but manifeste de le faire construire, par le moyen d'une démarche complexe où alternent des phases de travail collectif, des moments de travail en groupe et des recherches individuelles. De fait, l'enseignant ne fait pas un cours : il pose des problèmes ou, à tout le moins, des questions, met en place des situations diverses pour les traiter, ouvre des moments de discussion collective pour évaluer les résultats. Tout en étant réglée, la parole des enfants apparaît assez libre et le maître, très souvent, sollicite les interventions, distribue la parole, la répercute auprès de la classe entière, n'entérinant sur son tableau que les résultats agréés par le collectif, gardant toutefois la maîtrise des suites en clôturant tel échange et en relançant par une nouvelle consigne le travail de chacun.

On sait les vertus théoriques de tels dispositifs que l'on qualifie parfois, en hommage à Piaget sans doute, de « constructivistes ». Si ces méthodes consomment plus de temps, elles ont le mérite d'asseoir l'apprentissage sur le travail de recherche de l'élève, sur son investissement affectif, social et cognitif dans les diverses tâches, et partant, elles favorisent l'appropriation des contenus de savoirs par la participation des élèves à leur élaboration.

De fait les observateurs ont assisté à « une classe qui marche », très vivante, très active, donnant une très forte impression de réussite.

Cependant, si ces méthodologies sont, sans aucun doute, plus performantes que les approches traditionnelles dont les attendus de base – parole magistrale, frontale, moyenne, centrée sur le savoir et non sur l'apprenant, privilégiant la compréhension immédiate des propos plutôt que l'appropriation conceptuelle, etc., prédisant la réussite attendue (1) – elles n'en sont pas moins des *événements* de communication. A ce titre, elles sont soumises au « happening » comme disait D.H. Hymes, à l'occurrence, pourrait-on traduire, aux aléas de ce qui se produit effectivement en cours d'événement. En d'autres termes, ni les intentions particulières des acteurs, ni la préparation de l'enseignant, ni les dispositifs communicationnels mis en place, tous éléments bien sûr importants, ne garantissent par eux-mêmes l'atteinte du résultat escompté : la pièce n'est pas jouée... tant qu'elle n'est pas jouée.

0.3. La difficulté potentielle de « Faire trouver »

Dans le cadre de l'hypothèse directrice du travail de recherche, à savoir que les interactions langagières sont *constitutives* de l'apprentissage *dirigé*, ce point méritait d'être d'autant plus fortement souligné que le jeu de la construction individuelle et collective du savoir passe plus fortement que dans les méthodologies

(1) Selon la formule un peu schématique qui pose que, dans toute classe, un tiers comprend bien, un tiers a des difficultés mais s'accroche et un troisième tiers est irrémédiablement dépassé.

traditionnelles par des *interactions* langagières (2). Plus qu'ailleurs, la « réussite » de telles séquences dépend de ce qui va se passer en temps réel.

Le projet magistral – « *Faire trouver* » –, si l'on veut bien indexer par cette expression le but didactique du dispositif, implique contradictoirement l'ouverture d'un espace de proposition et de négociation – sans lequel on tomberait dans le pseudo dialogue socratique sans vertu « constructiviste » –, et la fermeture de ce même espace, sans laquelle serait pris le risque de dérives ou de résultats aléatoires. Un heurt de principe, au moins une tension, est à attendre entre l'ouverture que requiert l'apprentissage par la découverte et la fermeture qu'impose l'apprentissage *dirigé* dans une institution organiquement paradoxale, puisqu'elle ne peut être efficace que si elle dirige d'une part et que, d'autre part, elle trouve sa limite d'efficacité dans le fait même qu'elle dirige. Le maître sait où il va, prévoit le chemin, dispose les étapes, escompte à chaque pas les résultats qui permettent de continuer dans la direction qu'il souhaite. Les élèves pour leur part n'en savent pas autant. L'inégalité des positions ici est structurelle et la liberté de parole des élèves, bien réelle, ne se déploie que sous cette tension. Libres de proposer tel résultat, de discuter telle solution, les élèves ne sont pas tout à fait libres *de dériver* vers tel problème. Cela ne veut pas dire qu'ils n'en posent pas, directement ou indirectement, mais qu'il reviendra au maître en fin de compte d'assumer ou de ne pas assumer le problème en question.

Dans ces conditions l'objet de la petite étude qui suit consiste à analyser les jeux et enjeux d'un court fragment d'interactions maître élève. Nous essaierons d'évaluer comment le maître négocie les propositions, comment la tension inhérente à la situation se repère, et surtout, nous évoquerons les effets potentiels de cette tension sur l'apprentissage.

0.4. Contextualisation du passage étudié

L'étude porte sur un moment de la séquence 2 : il s'agit de la gestion par le maître de l'intervention du groupe 4, au cours du temps de recollection générale des résultats.

Voici l'intégralité du corpus étudié :

- 397 M : tout est pareil – groupe 4 ?
398 E : c'est nous 4
399 M : on vous écoute
400 E : quand l'adjectif qualificatif ne finit pas par un *t* on met *m.e.n.t.* tandis que si
401 M : attends lorsque l'adjectif qualificatif ne termine pas par
402 E : un *t*
403 M : un *t* bon l'adjectif qualificatif
Le maître écrit au tableau au fur et à mesure une règle pour le groupe 4 *cf.* : annexe 5.
404 E+ : maître, c'est le groupe 4 hein tout ça
Le maître efface l'indication G3.
405 M : groupe 4 – ne termine pas par
406 E : un *t*
407 M : *t* – alors ?
408 E : on met *m.e.n.t.*
409 M : *m.e.n.t.*
410 E : (tandis que)
411 E : (tandis que) si il finit par un *t* on met *2m.e.n.t.*
412 M : si il finit par

(2) « Plus fortement » : la participation des élèves est plus complète, complexe, effective... que dans des séquences magistrales où les interactions *langagières* sont déséquilibrées.

- 413 E : *t*
 414 M : *t*
 415 E : *2m.e.n.t.*
 416 E+ : (on l'avait pas cette règle)
 417 E++ : c'est un peu pareil que la première
 418 E+ : sauf que eux ils ont mis moins que nous
 419 M : c'est-à-dire ?
 420 E+ : ils ont au lieu de mettre *eux* (ou alors euh *e.u.x.*) ils mettent seulement *t*
 421 M : d'accord
 Silence.
 422 M : donc on va voir
 Silence.
 423 M : l'adjectif se termine pas par *t*. -est-ce que pour *juste* ça marche
 Le maître montre les étiquettes correspondantes.
 424 E : oui
 425 M : *justement* – pour *silencieux*?
 426 E : oui
 427 M : il se termine pas par *t* on a *m.e.n.t.* – pour *évident* qui se termine par *ton* a bien
2m. e. n. t. et pour *méchant* qui se termine bien par
 428 E : *t*
 429 M : on a bien *2m. e. n. t.* – donc il n'y a pas au résultat de différence entre cette for-
 mulation et celle là
 Le maître désigne toute la proposition de G2.
 430 E+ : non
 431 E : et euh
 432 E++ : sauf c'est écrit la
 433 M : attends attends
 434 E : quand
 435 M : oui
 436 E : on a *a.n.t.* dans l' adjectif qualificatif ça fait *a. 2m. e. n. t.*
 437 M : ah ! alors vous rajoutez quelque chose en disant lorsqu'il y a *a.n.t.* on a – et
 lorsqu'on a
 Le maître complète ainsi la règle écrite pour le groupe 4 en mentionnant au bout
 de la 2^e ligne :
 – ant mment
 – ent emment
 Le maître écrit « mment » en disant pour la première fois « on a ».
 438 E : *e.n.*, *e.n.t.* ça fait *e. 2m. e. n. t.*
 439 E : c'est la même chose que nous à l'inverse
 440 M : bien – vous rejoignez par cette proposition là le groupe là ? oui ou non ? est-ce
 que votre dernière proposition concernant les adjectifs en *a.n.t.* et *e.n.t.* rejoint
 ce qu'avait dit le groupe 2 ou pas
 Le maître désigne la proposition du groupe 4 puis toutes les propositions.
 441 E : oui
 442 M : oui
 443 E : le 4 aussi
 Le maître écrit l'indice(4) en face de la 3^e et 4^e ligne de la règle du groupe 2.
 444 M : donc ici je peux mettre 4 et ici je peux mettre 4. – pour ce qui concerne ces
 groupes là vous avez simplement dit que c'étaient des adjectifs
 Le maître relit le tableau en cochant ; puis il désigne la première proposition du
 groupe 2.
 445 E+ : qualificatifs
 446 M : qui ne terminaient pas
 447 E : par *t*
 448 M : qui ne terminaient pas par *t*
 449 E+ : ça veut dire la même chose

- 450 E++ : (si on a pas fait)
 451 M : d'accord
 452 E+++ : (elles ont mis) encore quelque chose
 453 M : est-ce que le fait que l'adjectif ne se termine pas par *t*, euh non le fait qu'il se termine par *t* on a *2m. e. n. t.* – est-ce que ça apporte quelque chose
 454 E : oui
 455 M : de plus ?
 456 E : non
 457 M : vous pensez que oui – je sais pas hein ? je pose la question alors
 458 E : maître on a encore autre chose
 459 E+ : elles ont encore autre chose
 460 M : chut
 461 E : maître on a encore autre chose
 462 M : oui vas-y
 463 E : euh on a mis que l'adjectif qualificatif en *x se*, (ben) se finit par *x*, – ça fait *se-ment* [zəmā]
 464 E+ : ben c'est pareil que
 465 E++ : ça veut dire la même chose
 466 E : et qu'on le met au féminin
 467 E+ : moi je pense – que ça veut dire la même chose
 468 M : ah on le met – attends attends – on le met (...) tu m'as dit
 469 E : au féminin
 470 M : on le met au féminin – c'est-à-dire qu'on prend pas *heureux* on prend
 471 E : *heureuse*
 472 M : *heureuse*
 473 E : ça marche aussi pour (...)
 474 M : donc dans le cas où c'est *e.u.x.* on met d'abord l'adjectif c'est ça euh Mathieu ? on met d'abord l'adjectif au féminin – on prend pas *heureu ment* on prend d'abord *heureuse*
 Le maître a complété ainsi la règle du groupe 4 en ajoutant la dernière ligne (cf. : annexe 5).
 475 Es : *heureuse*
 476 M : *heureuse, heureusement* – oui – alors bon ça c'est quelque chose d'un tout petit peu nouveau – je mets ce qui est original hein qui n'est pas pris par tous les groupes – ça c'est un petit peu nouveau aussi – bien pour le reste il y a convergence hein entre vos critères
 Le maître a souligné la dernière ligne du tableau (cf. : annexe 5).
 477 E : oui

Quand le rapporteur du groupe 4 (G4 désormais) prend la parole, les conclusions des groupes précédents figurent au tableau. L'enseignant a déjà procédé, seul, à un début de synthèse : d'une part, en les reformulant par écrit au tableau, d'autre part en identifiant les propositions transcrites du groupe G3 à celles du groupe G2 dont les propositions vont servir d'étalon.

Aspect du tableau

La proposition du premier groupe d'élèves, G1, jugé non assimilable à celle de G2, n'est pas reprise : elle demeure telle quelle au tableau. A l'inverse, les propositions de G3 ne sont pas mentionnées explicitement dans l'état de la synthèse. Au cours de l'échange ci-dessous :

| | | |
|---------|-------------|----|
| G1 | | |
| just e | ment | |
| G2 | | |
| -ement | eux-ent-ant | |
| -sément | eux | G3 |
| -emment | ent | G3 |
| -amment | ant | G3 |

- 387 M : c'est le groupe 3 qui a validé cette proposition là – ensuite autre chose ? c'est la seule chose que vous ayez ?
 388 E : euh non (on a) tout fait pareil
 389 M : ah vous avez tout fait pareil – bon – donc vous validez chacune ici aussi ?

- 390 E : euh ben on avait mis sinon les autres terminaisons à part ces
 391 M : c'est ceux qui se terminaient par
 392 E : ben par d'autres terminaisons que *e.u.x. e.n.t. ou a.n.t.*
 393 M : par d'autres terminaisons
 394 E+ : c'est la même chose (maître)
 395 M : d'accord
 396 E+ : tout est pareil
 397 M : tout est pareil – groupe 4 ?

elles ont été jugées identiques à celles de G2 par le maître et par G3. Le maître se contente d'accrocher G3 au tableau de G2. Les propositions de G4, pour leur part, seront enregistrées au tableau dans un premier temps et rapportées à celles de G2 dans un second.

Indépendamment du fait qu'il est le seul pour lequel nous disposons de la quasi intégralité de la genèse (voir ici-même le travail de C. Juving), le passage concerné par l'analyse a attiré notre attention pour des raisons à vrai dire au départ fort minces : pourquoi, alors qu'il ne le fait pour aucun des trois groupes, l'enseignant pose-t-il avec insistance la question de la « nouveauté » des résultats apportés par G4 ?

- 453 M : est-ce que le fait que l'adjectif ne se termine pas par *t*, euh non le fait qu'il se termine par *t* on a *2m. e. n. t.* – est-ce que ça apporte quelque chose
 454 E : oui
 455 M : de plus ?
 456 E : non
 457 M : vous pensez que oui – je sais pas hein ? je pose la question alors

Que signifie cette insistance ? Pourquoi interroger ainsi la réponse de G4 ? Pourquoi ne pas la traiter platement, comme celle de G3 ? Quelque chose gêne-t-il le maître dans les propos de G4 ?

Nous tenons ce point de départ du travail de l'analyse, assurément impressionniste, pour une « intuition » conversationnelle. Sans chercher à pousser l'analogie avec « l'intuition linguistique » dont se servent les usagers d'une langue pour accepter ou refuser telle ou telle phrase, l'intervention du maître, parce qu'elle s'écarte thématiquement de ses interventions précédentes, parce qu'elle rompt avec sa manière de traiter les autres groupes, donne à penser, intuitivement, que « quelque chose » se passe là pour une (des) raison(s) qui reste(nt) à mettre au jour. Dans un premier temps, nous allons tenter de rendre compte de cette intuition en analysant conversationnellement le fragment ci-dessus. Dans un second, nous essaierons de rendre compte de la genèse de cette mini séquence et en ferons apparaître certains enjeux didactiques. Nous reviendrons alors sur l'intégralité de la prestation de G4 et tenterons de mettre au clair ce qu'elle suggère concernant le travail de ce groupe.

1. DES QUESTIONS TROUBLANTES

1.1. Une curieuse insistance

Les échanges de 397 à 453 suivent le même scénario que dans les cas précédents : l'enseignant gère à la fois la parole de G4 qu'il reformule au tableau : *Ens : attends lorsque l'adjectif qualificatif ne termine pas par...* (401) ; et les remarques et commentaires de l'ensemble des élèves : *El : on l'avait pas cette règle...* (416) ; *El : c'est un peu pareil que la première...* (417), puis passe à la négociation de ses reformulations avec G4 : *El+ : ça veut dire la même chose* (449) ; *M : d'accord* (451).

Cette phase comprend, en particulier, une validation du bon fonctionnement discriminant de /+t ; -t/ :

422 M : donc on va voir

Silence.

423 M : l'adjectif se termine pas par t – est-ce que pour *juste* ça marche

Le maître montre les étiquettes correspondantes.

424 E : oui

425 M : *justement* – pour *silencieux*?

426 E : oui

427 M : il se termine pas par t on a *m.e.n.t.* – pour *évident* qui se termine par t on a bien *2m. e. n. t.* et pour *méchant* qui se termine bien par

Lorsque le maître lance sa question en 453 – ignorant au passage la tentative d'introduction d'un nouveau thème pourtant parfaitement pertinent pour le travail en cours : « El : (elles ont mis) encore quelque chose (452) » –, une base d'accord est donc établie selon laquelle, pour tout le monde, /+t ; -t/, « ça marche ».

Dès lors, le retour interrogatif a de quoi dérouter. Si « ça marche », que demander de plus ? Qu'est-ce que le maître veut, au juste ?

L'énoncé souffre incontestablement d'un défaut de *manière* au sens gricien (3). Au delà de l'hésitation : « *est-ce que le fait que l'adjectif ne se termine pas par t, euh non le fait qu'il se termine par t. on a 2m. e. n. t...* » qui le rend cognitivement difficile à traiter, l'énoncé manque certainement de précision. Sur quel plan /+t./ est-il susceptible ou non d'« apporter quelque chose » ?

L'hésitation relève sans doute des difficultés de la production discursive en temps réel : le maître construit son discours au fur et à mesure qu'il le produit. En la circonstance, il lui a fallu traiter les énoncés de G4, en évaluer le sens puis les reformuler ensuite dans son tableau. La tâche est incontestablement lourde.

En même temps, en situation scolaire, c'est une stratégie bien établie que de jouer l'imprécision pour forcer les élèves à chercher une pertinence : il arrive en effet que le maître fasse exprès de rester dans le vague pour « faire trouver ». Le flou du « apporter quelque chose » peut tout à fait ressortir à un tel but.

Mais, quoi qu'il en soit, le fait est que le maître formule une demande et place l'élève dans l'obligation de répondre. Cette obligation, liée à l'acte de langage en tant que tel, force l'élève à un calcul de pertinence. Comme il n'a pas directement accès aux raisons et aux intentions du maître – pas plus que l'analyste –, il lui faut risquer une interprétation de la demande qui lui permette de bâtir une réponse.

La question déclenche ainsi le jeu interactif qui prend cette allure caractéristique où tout énoncé investit *une négociation du sens* de l'énoncé précédent, lui-même investi des résultats précédemment acquis. Dans ce jeu, la position du maître est bien sûr symétrique de celle de l'élève : le maître devra interpréter à son tour la réplique de l'élève tant pour vérifier qu'il y retrouve sa propre intention que pour calculer l'intention plausible de l'élève.

Dans l'échange :

453 M : est-ce que le fait que l'adjectif ne se termine pas par t, euh non le fait qu'il se termine par t on a *2m. e. n. t.* – est-ce que ça apporte quelque chose

(3) La maxime de manière est proposée ainsi par H.P. Grice :

Soyez clair :

1. Évitez de vous exprimer avec obscurité

2. Évitez d'être ambigu

3. Soyez bref

4. Soyez méthodique

n : ...

(in « Logique et conversation », *Communications* n° 30, Seuil, Paris, pp. 57-72, 1979.)

- 454 E : oui
 455 M : de plus ?
 456 E : non
 457 M : vous pensez que oui – je sais pas hein ? je pose la question alors

on peut présumer que le « oui » en 454 s'appuie sur les validations antérieures du bon fonctionnement de /+t ; -t/ selon ce calcul simple qui voudrait que « si ça marche, ça apporte quelque chose » ou selon cet autre mécanisme élémentaire, coutumier en argumentation, selon lequel on a tendance, tant que l'on n'est pas confronté à un énoncé explicite, à orienter dans le même sens des énoncés qui se suivent.

Le « non » en 456 s'explique plus localement, comme une négociation de la séquence 453/454.

L'élève pourrait raisonner (4) *pragmatiquement* de la manière suivante :

- a : le maître pose une question (453) qui appelle une réponse en oui / non
 b : il obtient la réponse « oui » (454)
 c : il ne valide pas le contenu de la réponse mais pose à nouveau la question.
 d : donc, le maître attend « non ».

Ce raisonnement privilégie le traitement de la séquence d'échanges considéré du point de vue de la valeur des énonciations. L'élève fonctionne moins sur l'éventuel problème de fond que sur l'évaluation des enchaînements. C'est un raisonnement à l'économie reposant sur le savoir faire pragmatique commun : il n'est pas usuel en effet de relancer une question après avoir obtenu une réponse littérale, directe, claire, exhaustive... à la question posée (5).

On peut certes imaginer un calcul plus complexe... Il reprendrait nécessairement les points a, b et c, parce que, en tout état de cause, l'élève participant à l'échange doit en traiter l'aspect dynamique. Mais il se compliquerait en posant des hypothèses complémentaires :

- d : la question n'est pas posée à l'identique : elle met en cause la *quantité* de la réponse (« de plus ») ;
 e : par ailleurs elle sollicite un jugement sur la réponse « oui » (« vous pensez que oui ? »).
 f : donc, ou bien le maître pense que la bonne réponse est « non » en vertu de c et attend qu'on dise « non » ; ou bien il attend qu'on dise pourquoi « oui » en vertu de d et e
 i : je ne trouve pas d'arguments en faveur du « oui, de plus »
 j : je réponds donc « non » en vertu de c et f.

Plus délicat, ce calcul est aussi moins probable : il suppose que l'élève a saisi la question au fond et que, tout en calculant la réponse formelle induite par la valeur des énonciations, il a cherché à rapporter le contenu propositionnel de la question du maître au travail en cours.

De tels raisonnements appartiennent évidemment d'abord à l'analyste. L'élève procède-t-il ainsi ? Ne tire-t-il pas tout simplement à pile ou face ? En d'autres termes, ces calculs sont-ils psychologiquement plausibles ? Il est évident que la réponse hasardeuse est toujours possible. Non moins, que cette possibilité est prise en compte par l'interlocuteur. Dès lors, la sanction de l'interlocuteur tombera nécessairement si plusieurs réponses (répliques) sont passibles de suspi-

(4) Bien entendu, ce raisonnement, cette déclaration de raisonnement plus exactement, ne prétend pas rendre compte de la procédure cognitive ultrarapide par laquelle l'élève arrive à produire son « non »

(5) Dans le contexte, *ça apporte quelque chose* ne peut guère concerner que le travail déjà fait de sorte que la réponse peut se décliner quantitativement (de plus) ou qualitativement (de différent). Le « de plus » du maître tend à éliminer la piste qualitative.

cion (6). Du point de vue méthodologique, nos spéculations valent moins comme des « explications » indiscutables du travail cognitif de l'élève, qu'elles ne tentent de rendre compte des interprétations possibles du maître. Quel qu'ait été le « raisonnement » de l'élève, le maître se trouvera dans l'obligation de traiter (d'interpréter) la réponse de l'élève et donc de prêter à l'élève des « raisons » ou des processus de travail.

A cet égard, le maître en 457 montre qu'il est allé plus loin que nous en traitant l'ensemble de la séquence 453/456 : « *je sais pas hein ? je pose la question alors* »

Contrairement à 455 où il tendait à invalider le « oui », le maître ne prend pas position sur le « non » qu'il a pourtant contribué (cherché ?) à obtenir. En même temps, rompant le fil du discours, intervenant non plus sur le « oui » ou le « non » mais sur certaines des conditions de production de ses propres énonciations – en indiquant comment il convient de prendre ses propos : comme de « vraies » questions –, il fournit aux élèves un commentaire d'une parfaite ambiguïté. D'une part, en niant qu'il sait, il prête à E (à E au moins : il s'adresse à la cantonade) la plausibilité de données supplémentaires :

k : le maître connaît la bonne réponse parce qu'il est le maître
h : le maître a toujours raison

et communique quelque chose comme : *je sais que tu (vous) crois (croyez) que je sais la réponse, mais je ne la sais pas*. Mais en même temps, en *déniant* qu'il sait, en déniait la rhétoricité de sa question, il laisse entendre qu'il sait (7). Enfin, en donnant les deux, l'affirmation et la dénégation, il fait savoir que dans tous les cas, il n'assume explicitement ni le oui ni le non. Il suspend, ou clôt, le débat.

En 458, l'intervention du rapporteur de G4 qui appelle à la reprise de la tâche « *Maître on a encore autre chose* » confirme la sortie de l'échange. En donnant la parole en 462 « *oui, vas-y* », le maître entérine explicitement l'abandon de la question et clôt définitivement ce qui apparaîtrait désormais comme une digression.

Ces analyses (8), coûteuses, sans doute fastidieuses pour le lecteur, montrent qu'il y a des justifications si ce n'est des raisons à « avoir l'intuition que ». Bref, si l'analyse ne « prouve » pas la justesse de l'intuition, elle l'appuie.

Quoi qu'il en soit, à la fin de l'échange, le point n'est pas collectivement traité.

Reste qu'il est posé et que la parole ne peut pas se reprendre : le point aura attiré l'attention sur l'intérêt des propos de G4... Il est temps de se demander ce qui a pu motiver ce questionnement en « *ça apporte quelque chose de plus ?* ».

1.2. G4 change la donne

Les questions du maître s'originent vraisemblablement dans l'histoire de la séquence. En fait, G4 vient de perturber la récollection des résultats en ne répondant pas directement aux injonctions formelles de la consigne, tout en essayant de traiter le problème. Ce faisant, il fait saillir une question capitale, celle du rapport entre la formulation d'une règle et le résultat de l'application de la règle.

(6) « Un enfant qui produirait n'importe quelle Phrase grammaticale se ferait enfermer si ses phrases, ses prises de parole et ses silences se faisaient au hasard... » disait D. Hymes dans *Vers la compétence de communication*, LAL, Credif-Hatier, 1984.

(7) La négation pose toujours l'affirmation qu'elle nie. Le terme de « dénégation » souligne ce phénomène en faisant saillir l'affirmation contenue dans la négation.

(8) Elles s'inspirent des méthodologies proposées par H.P. Grice dans « Logique et conversation » et plus tard par D. Sperber et D. Wilson (*La pertinence*, Ed. de Minuit, Paris, 393 p., 1986) et, à cause de leur lourdeur, ne sont pas menées ici jusqu'au bout dans leur technicité (les implications...).

1.2.1. G4 change le cadre de travail fixé par l'enseignant

Si l'on se rapporte au tableau de classement des types d'adverbes et à la prestation de G2, on s'aperçoit que G2 reprend purement et simplement les étiquettes des groupes d'adverbes découverts précédemment. G2 se tient au plus près de la consigne fournie par le maître :

- 262 M : *a.2m. e. n. t.* – alors la question que j'ai envie de vous poser c'est Morgane – qu'est-ce qui fait que parfois on va avoir simplement *ement* [əmə] ou *ement* [zəmā] ou *e.2m. e. n. t.* ou
- 263 E : il y a aussi *amment* [amā]
- 264 M : *a.2m. e. n. t.* vous allez bien regarder les adverbes – vous allez bien regardez les mots à partir desquels ils ont été trouvés ces adverbes et vous allez essayer individuellement d'abord de trouver une règle qui pourrait expliquer en quelques mots comment je peux à partir de l'adjectif qualificatif trouver facilement l'adverbe – comment je peux en voyant *solide* dire l'adverbe c'est *solidement* – comment je peux en voyant *silencieux* dire l'adverbe ce sera forcément *silencieusement* – comment je peux dire en voyant *évident* que l'adverbe sera forcément *évidemment*

et reproduit strictement l'ordre de présentation des groupes :

| Groupes d'adverbes issus du classement collectif | | Analyse de G2 | |
|---|--------------------|---------------|-------------|
| Adv en | e m e n t | ement | eux-ent-ant |
| Adv en | s e m e n t | sement | eux |
| Adv en | e m m e n t | emment | ent |
| Adv en | a m m e n t | amment | ant |

G4 démarre sa prestation autrement en proposant d'emblée une autre manière d'entrer dans le problème morphologique :

- 398 E : c'est nous 4
- 399 M : on vous écoute
- 400 E : quand l'adjectif qualificatif ne finit pas par un *t* on met *m.e.n.t.* tandis que si

Plutôt que de reprendre la première étiquette, *e.m.e.n.t.*, le rapporteur de G4, produit un *m.e.n. t.* inédit dans les classements de base. Non content de cela, il introduit une terminaison d'adjectif en */-t./*, qui, bien que certains des adjectifs du corpus initial la comprennent, n'a jamais été isolée jusqu'ici comme terminaison significative. Dès la première intervention donc, les étiquettes nommant les ensembles, proposées par les élèves et acceptées par le maître, sont contestées. G4 est un groupe rebelle...

La suite est à l'avenant : si */-t./* permet de générer le groupe *m.e.n. t.*, */+t./* engendre le groupe *m.m.e.n.t.* :

- 411 E : (tandis que) si il finit par un *t* on met *2m.e.n.t.*

Les étiquettes de base sont oubliées ! On ne les retrouvera qu'au terme d'un trajet complexe :

- 434 E : quand
- 435 M : oui
- 436 E : on a *a.n.t.* dans l' adjectif qualificatif ça fait *a. 2m. e. n. t.*
- 437 M : ah ! alors vous rajoutez quelque chose en disant lorsqu'il y a *a.n.t.* on a – et lorsqu'on a
- 438 E : *e.n.*, *e.n.t.* ça fait *e. 2m. e. n. t.*

La présentation de G2 est manifestement plus proche de l'attendu : quand G4

aboutit à *e.m.m.e.n.t.* et *a.m.m.e.n.t.* en trois opérations (cf. tableau ci-dessous), quand G4 ne trouve ni *e.m.e.n.t.* ni *s.e.m.e.n.t.*, G2 tombe sur le résultat complet d'un seul coup d'un seul.

| Groupes d'adverbes issus du classement collectif | | Analyse de G2 | |
|---|-------------|---------------|-------------|
| Adv en | e m e n t | ement | eux-ent-ant |
| Adv en | s e m e n t | sement | eux |
| Adv en | e m m e n t | emment | ent |
| Adv en | a m m e n t | amment | ant |
| Analyse de G4 | | | |
| -t | ment | | |
| +t | mment | | |
| | ent | | emment |
| | ant | | amment |

Dès lors, il est compréhensible que le travail de G4 trouble tout le monde : les élèves sans doute qui, de 416 à 421 procèdent à leur propre évaluation sans parvenir à dépasser les constats de différence, mais peut-être aussi le maître dont la tâche cognitive est à ce moment très lourde.

G4 vient de changer profondément la donne en mettant en œuvre d'autres principes morphologiques. Dès lors qu'ils « marchent », comme les précédents, ils ouvrent un problème didactique en manifestant le caractère *ad hoc* des règles entérinées jusque là. Partant, c'est la notion même de règle, telle qu'elle a fonctionné, qui est mise en cause. En même temps, plus coûteuses à mettre en œuvre, les « règles » de G4 appellent une réflexion didactique sur la valeur d'une règle (9). Est-ce le moment ? Est-ce l'enjeu de la leçon ?

1.2.2. De la formulation au résultat : aspects didactiques et protodidactiques

Comment interpréter cette remarque d'un élève qui vient en commentaire de l'exposé de G4 : « *on l'avait pas cette règle* » (416) ? Considère-t-il qu'il a affaire à une nouvelle règle ? Et de quel point de vue cet autre élève évalue-t-il la règle de G4 en 417 « *c'est un peu pareil que la première* » ?

Comme d'habitude, les énoncés 418 et 420 du même élève, interprètent les précédents : « *sauf que eux ils ont mis moins qu'enous* », « *ils ont au lieu de mettre eux (ou alors euh e.u.x.) ils mettent seulement t* ». L'élève focalise sur la *formulation* (10), ce que l'enseignant apparemment comprend – il dit « *d'accord* » en 421 – et traite... en entreprenant un contrôle du *résultat*.

Dans les échanges 422-429, les notions de résultat et de formulation jouent, guidant maître et élèves dans leur tâche, mais elles ne sont pas *nommées*, non plus que n'est élucidé le rapport qu'elles entretiennent. Investies dans les énoncés, elles ne font pas l'objet d'un passage au concept. En d'autres termes, on se sert de « formulation » et « résultat » sans le savoir, sans percevoir nettement les

(9) En fait, la notion de « règle » ici, dans l'ensemble du corpus, fonctionne comme une notion protodidactique. Il faut se servir de règles, en fabriquer, mais la notion même ne fait pas l'objet d'un enseignement. Les élèves doivent donc se débrouiller avec les sens empiriques du mot règle dont ils disposent : ils ont rencontré la notion dans leurs jeux et dans certaines pratiques scolaires...

(10) Les « *moins de choses* » et autres « *seulement* » orientent-ils argumentativement vers la conclusion *c'est moins bien* selon le mécanisme décrit par Ducrot ? Peut-être. En tous cas, la suite immédiate ne confirme pas cette conclusion.

enjeu que ces deux notions véhiculent, sans qu'elles puissent acquérir le statut métalinguistique et métacognitif d'outils manipulables.

En 429, le maître objective les notions en les nommant et les relie : « ...*donc il n'y a pas – au résultat– de différence entre cette formulation et celle-là* ». La démonstration ayant été fournie plus haut, négociée et validée par les élèves, la conclusion (« *donc...* ») n'est pas donnée à discuter : les formulations de G2 (ce sont elles qu'il désigne par « *celle-là* ») et de G4 s'équivalent en termes de résultats.

Il est remarquable que, en 430, avec un « *non* », et en 432, la conclusion soit contestée. L'élève qui notait en 417 « *c'est un peu pareil que la première* » intègre l'affirmation du maître tout en complétant son intervention avec « *sauf que eux c'est écrit de la...* » (432). Tout se passe comme si l'élève (les élèves ?) « sentait » l'existence d'un enjeu sans parvenir à le formuler nettement. Le « *sauf que* » est à cet égard significatif puisqu'il valide concessivement l'identité au résultat tout en maintenant l'existence d'un écart de formulation. Cette différence, d'ailleurs, est-elle d'une quelconque importance ? C'est, d'une part, ce que l'élève ne parvient pas à signifier, d'autre part, ce que le maître ne prend pas en compte ici : en 433 son « *attends* » suspend le débat, ce que comprend fort bien le rapporteur de G4 qui reprend la parole.

Il reste que la validation démonstrative de la règle de G4 pose un problème didactique. G4 propose le discriminant morphologique /+t ; -t/ pour des raisons qui sont (et qui resteront) informulées si ce n'est inconnaissables (cf. *infra*). Le maître vérifie l'opérativité de /+t ; -t/ en se référant au corpus défini. A l'appui de /-t./ il va chercher *juste*, à l'appui de /+t./ il convoque *évident* et *méchant*. Tout fonctionne... Eût-il été chercher *fort* ou *petit* que la règle n'aurait pas fonctionné parce que *fort* et *petit* (/+t./) se comportent comme *juste* (/t. /) :

| | | | |
|-------|-------------|------------------|------------------|
| +t : | évident | évidemment | e m m e n t |
| +t : | méchant | méchamment | a m m e n t |
| *+t : | <i>fort</i> | <i>fortement</i> | <i>e m e n t</i> |
| -t : | juste | justement | e m e n t |

A ce point du rapport de G4, donc, la règle n'est correcte que dans *la fourchette de validité* définie par le cadre du corpus de travail. En réalité, le maître raisonne, publiquement, non pas sur /+t ; -t/, mais sur /+a.n.t. +e.n.t. ; -t./ . La nuance est de taille : en réduisant la classe des /t./ aux /a.n.t. ; e.n.t./, le maître supprime en fait toute valeur discriminante à /t./ seul. Dès lors, la règle de G4, effectivement, « n'apporte rien de plus » et ne fait que compliquer inutilement les choses. Davantage : le principe morphologique même du découpage en /t./ est implicitement contesté comme trop puissant pour être efficace.

On notera que, de 429 à 453, le maître marque qu'il a définitivement opté pour l'identité au résultat. Le problème du rapport formulation / résultat, au cœur de la notion de règle, en jeu dans les principes mêmes de la méthodologie en morphologie, est évacué.

1.3. Remarques méthodologiques

Nous avons produit deux analyses qu'il convient de distinguer méthodologiquement, tant leurs attendus théoriques sont distincts.

Nous avons mené la première (cf. des questions troublantes) en suivant nos « intuitions » et l'avons menée à partir d'outils théoriques de type conversationnel en mettant l'accent sur les problèmes d'interprétation des énonciations – pour quoi cette énonciation ? – et des contenus propositionnels des énoncés. A l'évidence, une séquence de classe n'est pas une conversation, au sens habituel du

terme. Elle se rapproche parfois du « dialogue » comme dirait Francis Jacques, dans ces moments où maître et élèves discutent de manière coopérative, recherchant ensemble une solution à un problème, mais ne l'atteint vraisemblablement jamais étant données les trop importantes disparités des interlocuteurs. Pour autant, il n'y a guère de raisons pour que les outils et théories appliqués à la conversation ordinaire ne puissent être utilisés. De même qu'un type textuel s'incarne spécifiquement dans tel ou tel genre, les mêmes principes d'analyse s'appliquent à différents genres interactionnels. A cet égard, les maximes griciennes ne se contentent pas d'énoncer des règles de « bonne » formation conversationnelle. Tout au contraire. Elles sont destinées aussi, par H.P. Grice lui-même, à traiter les cas où elles sont « exploitées » par les locuteurs. Les séquences didactiques dialogales, notamment quand elles visent à « faire trouver », particulièrement quand elles se rapprochent de la maïeutique socratique, exploitent quasi nécessairement des mécanismes de transgression susceptibles de déclencher des processus interprétatifs complexes, eux-mêmes susceptibles de conduire aux résultats escomptés. Le maître n'en dit jamais assez, ni assez précisément, ni assez pertinemment. La part langagière du jeu de la dévolution et de la contre dévolution didactique (11) n'est pas concevable sans eux. Il y a là, vraisemblablement, un objet de formation des maîtres à construire.

Par ailleurs, nous avons évoqué la notion d'intention (cf. *Une curieuse insistance*). Cette notion a fait l'objet d'un travail considérable en pragmatique (12). Que l'on se place du point de vue du locuteur ou de celui de l'interlocuteur, la notion est *psychologiquement* incontournable. Les protagonistes ont nécessairement des intentions propres qui les guident dans leur production, et chacun, trivialement, cherche toujours à savoir en réception « ce que veut l'autre ». Vraisemblablement indispensable dans le cadre d'une analyse psycholinguistique du processus de production d'un sujet, la notion est dépassable dans l'analyse des interactions : dans la mesure où il ne saurait y avoir d'accès direct et sûr aux intentions psychologiques réelles des protagonistes, c'est en fait le calcul *par l'autre* des intentions de l'un qui tient lieu d'intention. Les intentions de X, sont celles que je prête à X à la suite d'interprétations, de calculs pragmatiques opérés sur (et à partir de) ses dires. Dans cette direction, la règle d'or est que *l'énoncé qui suit donne le sens* (et l'intention présumée) *de l'énoncé qui précède*. Toute séquence dialoguée, dès lors, se développe comme *une fuite en avant du sens* qui ne s'arrête idéalement que dans l'accord des protagonistes sur les contenus en circulation et sur la clôture de l'interaction. Dans le cas, les intentions psychologiques réelles des protagonistes sont donc à la fois psychologiquement déterminantes – elles sont à la base par exemple du scénario pédagogique de l'enseignant – et peu utiles à l'analyse qui ne tente d'établir que des spéculations calculables des intentions.

La seconde analyse (cf. G4 change la donne), tout en conservant cette même base conversationnelle, met en avant des éléments proprement didactiques : elle vise moins à produire des interprétations ou à expliquer /justifier des interventions qu'à repérer les arrières-plans conceptuels sollicités. Le jeu des interactions est traité cette fois comme indice des enjeux d'enseignement apprentissage. La didactique de la grammaire (13), celle de l'adverbe est en question et le décalage des savoirs entre maître et élève est déterminant. Autant la question des inten-

(11) Voir l'article de Philippe Joannert dans *Au delà des didactiques* : « Dévolution versus contre-dévolution, un tandem incontournable pour le contrat didactique », pp. 116-144, 1996. Voir, ici-même, le travail de M. Delaborde.

(12) Voir Searle : *L'intentionnalité*, Editions de Minuit, Paris, 1985, voir Sperber et Wilson (note 8), entre autres.

(13) Rien moins : cette leçon, à bien des égards remarquable de qualité, débouche sur des savoirs locaux, factuels, et non pas sur du savoir et du savoir faire grammatical. Reposant sur la morphologie, elle considère celle-ci comme un pur outil de bon sens, une sorte de compétence basique, un non objet d'enseignement / apprentissage, sur lequel il n'y a pas lieu de réfléchir plus avant. Il s'agit moins, en fin de compte de « faire » de la grammaire que d'en apprendre les résultats.

tions *réelles* du maître est peu pertinente dans le cadre conversationnel parce qu'elle est indécidable (point précédent), autant elle prend de l'importance dans le cadre didactique : le maître a-t-il conscience à *ce moment du cours* de la portée du rapport de G4 ? Mesure-t-il ce qui est *protodidactiquement* en cause derrière formulation et résultat ? Gère-t-il le problème de la fourchette de validité ? Prend-il une décision didactique stratégique en suspendant le débat ? Etc. Le fait est qu'à la fin de la séquence, il proposera des exemples du type *fort*, hors corpus, mais ne reviendra pas pour autant sur le traitement de G4.

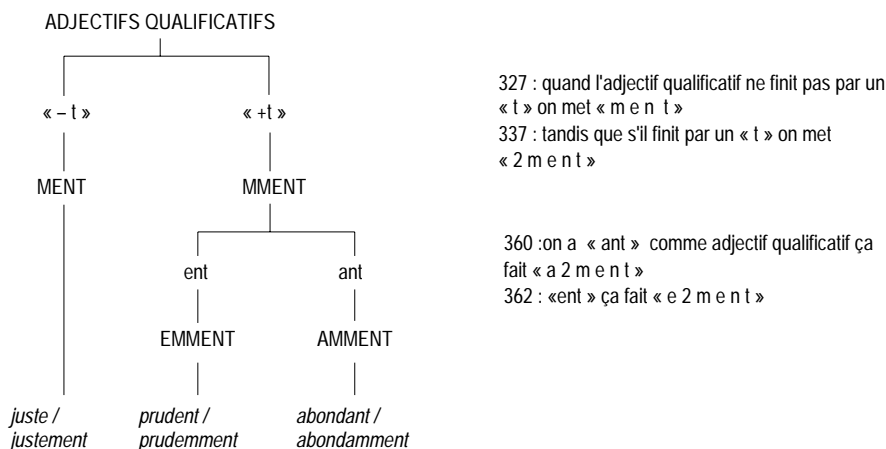
La seconde analyse confirme la précédente.

2. La logique morphologique du groupe G4

2.1. Une ébauche informelle

Qu'est-ce qu'il y a derrière le rapport de G4 ? Qu'essaie-t-il de faire morphologiquement ? Peut-on évaluer sa prestation par rapport à celle de G2 qui sert d'éta- lon ?

La règle /+t; -t/ qui sert de point de départ à G4 est complétée à partir de 436 où /+t./ est spécifié en /a.n.+t./vs /e.n.+t./générant respectivement *a.m.m.e.n.t.* vs *e.m.m.e.n.t.* Un arbre se construit au fur et à mesure du déroulement du rapport :



On ne peut pas dire que cet arbre est formellement acquis en tant qu'arbre logique au moment des « questions troublantes » du maître. Il est bien sous-jacent, par contre, aux propos des élèves.

Dans les nouveaux apports de G4 figure de quoi le perfectionner : « *euh on a mis que l'adjectif qualificatif en x, ben se finit par x, – ça fait sement [zəmə]*... (463) ... *et qu'on le met au féminin...* (466) ... *on le met au féminin...* (469) ».

Cette proposition complète la règle du /-t./. Evoquer les adjectifs qualificatifs en terminaison /x./, revient à évoquer, par pure implication logique (14), toute la classe des /-t./ : si l'adjectif se termine par /x./, alors en effet il ne se termine pas par /t./.

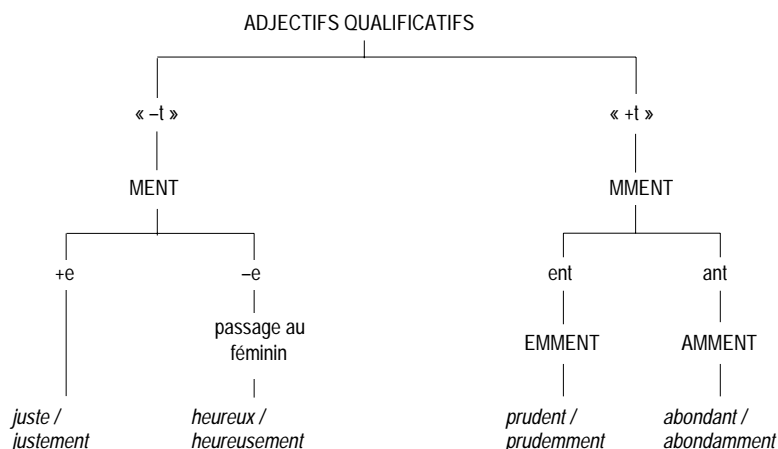
(14) Les implications logiques sont des propositions non littérales qui doivent être tirées du littéral. Ici, l'expression « les adjectifs terminés en /x./ » implique « les adjectifs en [-t] ». Cet énoncé par exemple est recevable : « les adjectifs terminés en « /x./ne se terminent pas par /t./ », tandis que celui-ci : * « les adjectifs terminés en /x./se terminent par /t./ », viole le principe de non contradiction.

On remarquera dans ce passage, la reprise de la conduite de dénégation relevée en 455 : pourquoi en effet le maître souligne-t-il qu'il note l'originalité, en le disant, alors que c'est systématiquement ce qu'il a fait sans le dire, depuis le début, en évaluant/reformulant les rapports ? Pourquoi, surtout, avance-t-il que c'est seulement « un tout petit peu nouveau » alors que, la fin de la séquence en témoigne, cette règle du féminin est la clé de voûte du problème ?

Nous voyons dans cette attitude la marque de la tension entre la logique projective de la séquence et la logique de gestion en temps réel. Tout en réduisant la production de G4, par l'assimilation à G2, la non valorisation de la règle du féminin et la consécration de l'identité « au résultat », le maître a cependant *noté au tableau* et le principe du /-t ; +t/ et la règle du féminin. Ce faisant, il reste fidèle à la conduite d'enregistrement qu'il s'était donnée, et reporte *stratégiquement* la discussion de ces points à l'évaluation finale, après audition des derniers groupes. Dans cette hypothèse, le maître joue très habilement des vertus de l'oral et de l'écrit. Le maître bloque à l'oral une discussion prématurée dans le temps même où il inscrit la nécessité de la discussion. Dans la séquence finale, de fait, la discussion a lieu et « les règles de Mathieu » concernant le féminin sont révoquées : *el : ...on peut aussi rajouter euh ce qu'avait dit Mathieu » (497) ; M : ...de Mathieu on met d'abord l'adjectif au féminin » (645)*

2.2. Un modèle performant

Si maintenant on donne le petit coup de pouce à G4 en intégrant convenablement la règle du passage au féminin, on obtient l'arbre suivant :



La logique morphologique du groupe 4

Il s'agit bien d'un coup de pouce : le rapport de Mathieu ne construit pas véritablement l'arbre et en particulier ne situe pas la règle du féminin dans la logique ébauchée. De ce point de vue, nous l'avons dit plus haut, Mathieu n'aide pas le maître. Dans son travail écrit, le groupe G4 avait abouti à la règle commune suivante :

« Quand l'adjectif qualificatif ne finit pas par un /t./, on met /m.e.n.t./tandis que si il finit par un /t./on met [mment] (actif activement, parce que on a mis l'adjectif au féminin.) Quand on a ant ça fait amment, et quant on a ent ça fait emment. Et l'adjectif qualificatif en x ça fait sement »

On l'admettra, tous les matériaux y sont, même si la parenthèse concernant « *actif* » aurait gagné à être placée après « *on met/m.e.n.t./* ». Resteraient à construire clairement les relations logiques qui les articulent et sous-tendent leur réunion.

Et alors ? dira-t-on. Eh bien, cette logique morphologique-là, qui n'émergera pas dans l'espace public, est de bien meilleur aloi que celle de G2 qui sert de modèle.

En effet, le groupe 2 construit des « règles » sur des critères **hétérogènes**. Si l'on reprend le tableau de G2 :

| Analyse de G2 | | |
|---------------|--------|---------------|
| A | ement | eux- ent- ant |
| B | sement | eux |
| C | emment | ent |
| D | amment | ant |

On se rend compte que G2 construit :

– 1° une règle (A), qui produit un groupe *ni ni*, défini négativement, qui laisse un suffixe adverbial en **ement**, dont la procédure d'obtention semble être l'**ajout** (adj + ement), sans que soit précisée nettement la base (ajout à quoi ?) Cette imprécision leur fait manquer « juste », qui est dans le corpus mais ne peut entrer dans cette règle (*juste + ement ?).

– 2° une règle (B) qui réinscrit *eux* déjà nommé, – de sorte que les règles A et B manquent au principe d'économie –, et qui ne précise pas non plus le procédé morphologique utilisé. *eux* est-il conservé ? changé ? *eux-sement* ou *eu-sement* ?

– 3° des règles C et D qui n'explicitent pas davantage la procédure morphologique : de */e.n.t./* à */e.m.m.e.n.t./*, il faut une **substitution**.

Dans tous les cas, le passage au féminin manque. C'est sans doute le défaut majeur, responsable de A et B. Mais, de plus : a) en se calant sur l'étiquetage des exemples, G2 s'interdit toute généralisation ; b) en formulant ses règles, il ne maîtrise aucun critère morphologique ; c) enfin, ces différents dysfonctionnements ne lui permettent pas de traiter exhaustivement le corpus de base.

C'est ce dernier point d'ailleurs qui motive la règle du */-t ;+t/* de G4 : *juste~~ement~~ ? G2 aurait pu dire *ni eux ni ant ni ent ni e*. Elle est bien sûr en relation avec le non repérage de la règle du passage au féminin, laquelle impose de défaire le groupe */e.m.e.n.t./*, pour passer à */e./ + /m.e.n.t./*.

3. PROBLÈMES D'ÉTAYAGE

Les élèves du groupe G4, et tous les élèves de la classe, sont passés à côté d'un apprentissage important concernant la théorie et la pratique de l'analyse morphologique. Un tel apprentissage était en gestation comme le montre l'analyse des interactions et celle des divers documents (tableau, écrits du groupe). Si les interactions sont « constitutives » de l'apprentissage, elles aboutissent ici à une coconstruction décevante par rapport à ce qui était potentiellement accessible.

Potentiellement accessible... Tout le problème est là : le regard analytique focalisé que nous avons porté produit fatalement des effets fortement réducteurs : la séquence *ne visait pas* ce potentiellement accessible et nous n'avons pas cherché à savoir dans cet article si elle atteignait ses buts préconstruits. Cela dit,

l'étude montre à la fois l'intérêt et la difficulté des séquences en « faire trouver » ou plus généralement des pédagogies dites de la découverte. Hors cette stratégie, peu de chances que notre groupe 4 construise l'arbre morphologique des adverbes en « ment », peu de chances qu'ils ébauchent des « principes » morphologiques performants. Dans cette stratégie, contrairement, peu de chances que *chacun* des groupes puisse obtenir les étayages nécessaires. Les problèmes du temps disponible et du nombre d'élèves sont déterminants. Le maître y fait face en sacrifiant plus ou moins la phase finale. Dans le cas, le temps pressant – alors que le groupe 7 n'a pas encore parlé il ne reste plus que cinq minutes de cours (*M* : « ...Allez, il nous reste cinq minutes » (541)) – la phase finale, collective, frontale ne permet pas de récupérer le potentiellement accessible.

Il n'y a pas de jugement de valeur à porter sur ce résultat. L'inter-action met en scène des protagonistes qui partagent la responsabilité. Si le maître n'a pas su (pu ou voulu) saisir ce qui se tramait, les élèves n'ont pas su (pu ou voulu) imposer leur esquisse de conception.

C'est pour ce non savoir, ou plutôt, pour ces savoirs en construction que, précisément, les élèves sont élèves. Ils ont fonctionné dans l'interaction avec ce double désavantage du défaut de savoir sur le fond et du défaut de savoir faire en matière interactionnelle. Le premier les fragilise dans la construction des points de vue. Le second les met en position d'infériorité dans les discussions avec le maître. Quel est le plus important des deux ? Ce genre de question n'a pas de sens... ou plutôt n'en prend que si l'on admet notre hypothèse de base. Dans ce cas, c'est tout un domaine d'enseignement / apprentissage qui échappe à l'enseignement du français, domaine dont la prise en compte obligerait à revisiter toute la didactique du français à commencer par la « grammaire » qui est censée traiter de la langue et du langage, et qui devrait inclure des savoirs sur la parole.

Le maître a bien sûr de l'avance sous ce double rapport aux savoirs grammaticaux et interactionnels. Mais, il a aussi à gérer la cohérence de sa séquence, à tenter d'atteindre ses buts prédéfinis, à faire face, donc, aux difficultés dialogales du temps réel et aux impératifs plus assurés de sa préparation. Eût-il saisi les implications des propos de Mathieu, eût-il poursuivi son interrogation sur le « quelque chose de plus » qu'il aurait pu étayer la construction en cours de G4. Mais sa leçon, alors, aurait dévié à coup sûr... Et *quid* des groupes 5, 6 et 7 ?

Pour l'heure, soyons net, nous ne disposons pas d'une didactique des interactions langagières. Cela explique pourquoi, en dehors du parti pris dans l'orientation de cette publication, nous nous sommes servi des interactions langagières comme outil d'analyse pour montrer ce qui se passe plus que pour apporter des solutions. Cela dit, quoique d'un maniement coûteux, cet outil est bien intéressant. Il nous aura permis, entre autres, de mieux mesurer l'ampleur du problème protodidactique (16) : la notion de règle par exemple est à la base du travail rapporté ici et manifestement les élèves n'en ont pas une idée claire, non plus que de la thématique méthodologique formulation / résultat, qui lui est liée.

Enfin, si l'étude des interactions dans la classe se donne pour finalité ultime de déboucher positivement sur la facilitation de l'apprentissage, il est clair qu'il faut tenter de décrire le jeu bien plus complexe encore des interactions entre l'oral public (maîtres et élèves), l'écrit magistral (le tableau) et l'ensemble des oraux et écrits de groupe.

(16) Les notions « protodidactiques » sont celles dont une discipline se sert sans les enseigner, comme ici, celle de règle morphologique.