

LA NOTION D'ORGANISATEUR DANS UNE PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE DÉFINITIONS ET ENJEUX

ISABELLE VINATIER*

Résumé *Dans une perspective interactionniste, nous identifions les processus à l'œuvre dans l'activité verbale entre enseignants et élèves. Les organisateurs structurant celle-ci sont internes aux sujets, inscrits dans le fonctionnement de la communication et cadrés par la situation. Ils sont de plusieurs niveaux hiérarchiques et fonctionnent sur deux registres : celui de l'adaptation des interlocuteurs à la gestion partagée de ce qui est échangé et celui de l'implication subjective de chacun. Ces organisateurs ont une traduction fonctionnelle : le style de l'enseignant dans sa conduite de classe.*

Un problème récurrent rencontré par les formateurs d'enseignants dans le cadre des dispositifs d'analyse de pratique est celui de permettre à des enseignants débutants en formation d'apprendre de leurs premières expériences pratiques. Une préoccupation partagée par beaucoup de formateurs, est de ne pas enfermer ces enseignants dans une norme comportementale, et de les inviter à s'adapter aux besoins des élèves et aux contraintes contextuelles dans lesquelles ils se trouvent. Sur le terrain de l'analyse des pratiques, cela se traduit par le fait d'inviter ces jeunes enseignants à bien préparer leurs séances mais aussi à se dégager de ces préparations au moment de leur mise en oeuvre pour se rendre disponibles aux enjeux des échanges avec les élèves en situation. C'est ce point particulier que nous allons développer dans cet article, en nous situant dans le champ des interactions pédagogiques. Avant d'explicitier ce qui nous a conduit à parler de la notion d'organisateur dans une perspective interactionniste, nous allons, d'une part, définir ce que recouvre le concept d'interaction pédagogique, d'autre part situer l'enjeu de cette notion d'organisateur dans l'évolution des recherches dans ce domaine.

33

* - Isabelle Vinatier, université de Nantes (CREN).

Pour M. Altet (1994), « Le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe. »

Dans les années soixante, les premiers modèles américains d'analyse de la communication en classe tentent de rendre compte de « ce qui se passe en classe » (Crahay, 1989), de la manière dont « interagissent enseignant et élèves » (1), en restituant par des grilles d'observations extrêmement précises (2) « le climat » de la classe. L'idée centrale est de considérer que l'enseignant, par son comportement, en est la ressource essentielle. Ces grilles caractérisent de manière unidirectionnelle la communication entre l'enseignant et les élèves, qu'elles réduisent ainsi à un ensemble de comportements observables, quantifiables et mesurables ; le paradigme de recherche sous-jacent à cette conception est le behaviorisme, dont la doctrine soutient un modèle déterministe du comportement, toujours pensé, lui, dans les termes d'un rapport de type stimuli-réponses. Avec ce type d'approche, caractéristique des recherches de type « processus-produit », on comprend que les manifestations verbales des élèves ne sont considérées qu'en tant que réponses, réactions aux stimuli représentés par les comportements verbaux des enseignants.

Les travaux francophones européens qui apparaissent dans les années soixante-dix, en particulier ceux de M. Postic (1977), prennent en compte l'acte et l'intention pédagogiques de l'enseignant. Ces travaux ont l'avantage de permettre de dépasser une approche strictement comportementaliste de la communication en classe dans la mesure où ils rappellent le rôle de la fonctionnalité de la représentation dans l'organisation des conduites humaines. Pour autant, il est ici question des intentions des enseignants et de la finalité en termes d'apprentissages qu'ils poursuivent et la réciprocité n'est pas envisagée : à savoir les effets que peut avoir la manière dont interviennent les élèves sur le discours de l'enseignant.

Le modèle intégrateur de M. Altet a pour visée d'articuler les processus d'enseignement-apprentissage à partir des interactions. La caractéristique essentielle ouverte par cette perspective de recherches est la prise en compte d'une pluralité et d'une complémentarité des approches, nécessaire pour aboutir à une compréhension du fonctionnement pédagogique à l'articulation entre les processus d'enseignement et d'apprentissage.

1 - M. Altet, *ibid.*, p. 123-139.

2 - La grille de Flanders est la plus connue (1966).

Dans son modèle explicatif du fonctionnement de la pratique enseignante, M. Altet (1999) tient que l'enseignant en situation de classe se trouve dans un système de tensions à maîtriser. Ainsi, pour l'auteur, chercher les organisateurs de la pratique enseignante, c'est tenter d'identifier et de comprendre, à partir de l'analyse des interactions, le mode de guidage de l'enseignant impliquant de sa part une recherche d'équilibre entre plusieurs logiques en tensions pour que la classe « tienne ».

L'articulation du processus d'enseignement-apprentissage ne se situe alors pas seulement au niveau comportemental, « elle se retrouve aussi au niveau du traitement de l'information par les différents acteurs et est de nature cognitive [...] ainsi que de nature socio-cognitive : relations enseignant-élèves, élèves-élèves » (3). C'est particulièrement ce point, dans la continuité avec ces travaux et en partant d'une conception interactionniste de la situation d'enseignement-apprentissage que nous cherchons à comprendre ce qui se co-élabore entre les interlocuteurs.

En référence à ce qui précède, nos perspectives de recherche concernent l'analyse de l'interactivité entre l'enseignant et l'élève, « en situation ». Pour expliciter ce point, nous allons reprendre ce qu'écrit C. Kerbrat-Orecchioni à propos des *interactions verbales* dont elle a rectifié la dénomination pour aborder maintenant ce qu'elle appelle *le discours-en-interaction* (2005). L'analyse des *interactions verbales* qu'elle proposait permettait de pointer particulièrement l'ensemble des mécanismes intersubjectifs d'ajustements réciproques des partenaires de l'échange au fur et à mesure de son déroulement participant à la structuration de l'interaction. Ses travaux récents portent l'accent sur la négociation du thème de l'échange : « Si l'on converse avec des tours, on ne converse pas pour le seul plaisir de construire des tours, mais pour échafauder en commun une sorte de "texte" cohérent (ou plutôt cohésif). » (*idem*, p. 6)

En situation scolaire, les élèves peuvent, à leur manière, discuter, négocier voire chahuter *in situ* la nature du savoir en question. Sans aller jusque-là, il est tout à fait fréquent de remarquer combien la construction du sens, de la signification, la désignation d'un événement ou d'un objet en situation d'apprentissage sont aussi objets de négociation et d'ajustement car l'expérience du monde n'est pas la même pour tous. « C'est dans le mouvement du dialogue que le sens des mots devient ce qu'il est », écrit F. Jacques (1979). L'expérience scolaire peut être occasion d'éprouver cette collaboration entre enseignant et élèves dans la construction de sens, elle implique certaines conditions.

3 - M. Altet, *ibid*, p. 136.

LA NOTION D'ORGANISATEUR DANS UNE PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE

Accéder, par l'analyse, aux organisateurs de l'activité interlocutoire d'un enseignant avec des élèves, c'est dégager des structures conceptuelles mobilisées dans la communication verbale, un texte co-produit, une pratique *in situ* qui n'a d'existence que dans une dynamique, dans un déroulement temporel contextualisé, mis en scène par un enseignant. Cette mise en scène revêt une grande importance dans la mesure où chaque interlocuteur-élève s'est construit une expérience de la communication, laquelle peut venir entraver, contrarier celle de l'enseignant. Il s'agit donc, pour chacun des acteurs en présence : enseignant et élèves, de s'adapter réciproquement, plus ou moins efficacement, aux besoins d'une classe de situations. Chacune d'elles peut être définie *a priori* d'après un cadre spatio-temporel avec des finalités spécifiques ayant un degré de généralité plus ou moins grand, et selon les buts poursuivis par chacun des interlocuteurs. Nos travaux s'inscrivent à l'articulation de deux champs théoriques où s'affirment deux idées : 1. qu'il y a de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud 1996 ; Pastré 1999, dans la filiation avec Piaget et Vygotski) et 2. que le texte produit par les échanges entre les interlocuteurs est une construction collective (Kerbrat-Orecchioni, 1992) dont l'analyse peut nous donner accès à la façon dont les acteurs conceptualisent en acte la situation (voir l'article de P. Pastré dans ce numéro). Toute interaction (verbale) d'une séance scolaire est une construction collective avec des règles qui sous-tendent la fabrication d'un texte, celui-ci étant construit, ainsi que sa cohérence interne, par les échanges verbaux. C'est à ce titre que nous parlons de co-activité entre les interlocuteurs, laquelle est nécessaire à l'élaboration plus ou moins partagée de « l'objet » du savoir dont il est question. Cette approche implique, pour nous, la prise en compte du principe général de l'approche interactionniste, lequel peut être exprimé par une formule de Gumpertz : « *speaking is interacting* » qui, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni, signifie :

« – que l'exercice de la parole implique normalement plusieurs participants, – lesquels participants exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'*influences mutuelles* : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. »

Cette perspective de recherche vise à comprendre les principes tenus pour vrais par les enseignants en situation, articulés aux règles d'action, de prises d'information et de contrôle, aux inférences en situation et aux buts, c'est-à-dire à l'ensemble des éléments constitutifs des schèmes (Vergnaud, 1996), organisateurs de l'activité des enseignants leur permettant de s'adapter aux besoins de chaque situation. Le texte co-élaboré par l'enseignant et les élèves est chargé de l'interprétation réciproque de l'activité verbale de chacun des interlocuteurs et des finalités de divers ordres que chacun d'eux poursuit. La trace verbale est le témoignage, produit de la fonctionna-

lité de l'activité de représentation en train de s'élaborer progressivement au contact de l'autre. Le texte co-produit auquel on a accès par l'enregistrement audio des situations vécues est en lui-même très organisé.

Différents niveaux d'organisation sont repérables :

- un niveau macro qui permet de repérer une « intrigue » au sens que lui donne P. Pastré – enchaînement d'événements logiques, articulés – relationnelle et conceptuelle qui s'est nouée entre les interlocuteurs donnant une coloration intersubjective et une finalité d'apprentissage à la séance ;
- un niveau intermédiaire, ou épisode, lequel correspond à l'ensemble des échanges pendant lesquels les interlocuteurs parlent de la même chose. Ce niveau intermédiaire permet de repérer les buts que s'est construits chacun des interlocuteurs en fonction de « l'objet » des échanges ;
- un niveau micro, lequel permet de cerner l'ajustement réciproque de chacun des interlocuteurs. Cet ajustement se repère dans une balance au niveau du fonctionnement du couple résolution (de ce dont on parle) – satisfaction (maintien de la relation). En effet, les règles d'action, de prise d'information et de contrôle, relatives à l'ajustement des *faces*, au sens développé par E. Goffman – le respect réciproque du narcissisme et du territoire de parole et de pensée de chacun des interlocuteurs – nécessaires pour que l'interaction se poursuive, sont obligatoirement articulées à la gestion du contenu de ce qui est échangé. C'est la raison pour laquelle il nous semble indispensable de croiser nos analyses avec une analyse didactique (Vinatier, Numa-Bocage, 2007 ; Orange, Vinatier, 2007). Nous allons revenir sur le fonctionnement de ce couple notionnel.

37

L'interprétation que donnent les acteurs de ces traces (nous développons des entretiens de co-explicitations avec les enseignants concernés) (4) est très intéressante car elle nous permet d'avoir accès à ce que nous appelons les « invariants du sujet » ou principes tenus pour vrais liés à l'histoire de la personne, son expérience, ses valeurs. Ils se traduisent en registres d'implications, procédés pour être efficace, buts, etc. Nous allons également revenir plus en détail sur cette notion.

4 - Le chercheur soumet au professionnel une analyse de la situation, avec sa théorie et ses outils d'analyse, analyse qui, interactivement, déclenche chez l'acteur la mobilisation de ses savoirs d'expérience. La confrontation de ces deux registres de compréhension crée un espace d'interprétation conjointe de l'activité du professionnel. Ainsi, par entretien de « co-explicitation » nous entendons le passage, pour un professionnel, d'une conceptualisation en acte (Vergnaud, 1996) de sa situation, à une conceptualisation verbalisée en étant « enrôlé » (Bruner, 1983) par le chercheur dans l'analyse à partir des traces objectives.

Un premier intérêt du repérage des organisateurs de l'activité enseignante est que ceux-ci permettent de comprendre cette activité et de donner sens à la conduite de l'acteur. Une conception des organisateurs d'un point de vue strictement structurel ne nous semble pas être en mesure de nous permettre de comprendre comment un enseignant peut gérer une situation d'enseignement-apprentissage. En effet, nous comprenons celle-ci comme une situation dynamique complexe (Hoc, 1996) dans le sens où elle évolue aussi, en partie, indépendamment de l'activité de l'acteur qui, pour être efficace, exige la prise en compte de multiples facteurs. Par exemple, les situations innovantes et critiques (comme la conduite d'un débat, l'accompagnement d'un enfant en difficulté dans la résolution d'un problème) comportent une faible prescription car il est difficile de les spécifier *a priori*. C'est pourquoi elles ne sont définies essentiellement que par la façon dont l'acteur se les représente. La notion d'organisateur doit alors être aussi considérée en tant qu'elle permet au sujet de faire des liens, des connexions, de donner du sens et de rendre compte des tensions auxquelles il est soumis. À ce titre, elle apparaît porteuse d'une dimension conjoncturelle et occasionnelle traduisant la singularité de l'activité au-delà de son caractère générique. La notion « d'organisateur » est ainsi, nous semble-t-il, structurée par une double valence : les organisateurs de l'enseignant sont un ensemble d'éléments en interactions (point de vue structurel) lui permettant de s'adapter (point de vue fonctionnel) à la grande variabilité des situations auxquelles il est confronté. De sorte que cette notion allie à l'invariance de la structure organisatrice, la flexibilité de la mise en réseau autorisant les connexions, les différenciations, les hiérarchisations des éléments contextuels à prendre en compte.

LA NOTION D'ORGANISATEUR : POINT DE VUE STRUCTUREL

Certains organisateurs sont internes aux sujets, d'autres sont constitutifs de la dynamique interactionnelle entre les interlocuteurs.

L'activité interactionnelle est une activité organisée par des sujets

Le sujet dont il est question ici n'est pas seulement le sujet épistémique, dont les capacités d'action sont subordonnées à la construction de connaissances, mais aussi le sujet « capable » selon la définition qu'en donne P. Rabardel (2005), c'est-à-dire le sujet qui dit « je peux » avant d'être en mesure de dire « je sais ». C'est un sujet qui subordonne l'activité de connaissance à ses capacités à agir. Avec la notion de « sujet capable » nous nous trouvons dans une subordination inverse entre l'agir et la connaissance. À ce titre, ce qui est produit dans les échanges, c'est-à-dire l'objet

dont on parle, la manière dont il est abordé convoque automatiquement des enjeux relationnels, des enjeux de personnes. En même temps que du discours est produit dans l'interaction, un cheminement co-élaboré par les personnes en présence se construit soit dans la collaboration (partage des buts, l'objet dont on parle ne relève pas d'un malentendu, l'interaction se déroule sans incident) soit, inversement, dans la division. Dans les deux cas, c'est le sujet « capable », celui qui dit « je suis en mesure de », qui décide de collaborer, ou non, à l'ajustement des échanges. C'est en ce sens que les situations de communication sont des situations risquées pour les personnes. Elles convoquent, de la part de la personne, la gestion de deux registres de l'activité interlocutoire que nous allons aborder successivement.

- 1. La gestion de l'objet des échanges, ce dont il est question, le savoir convoqué par les tâches scolaires, les raisonnements, la finalité poursuivie par l'activité donnée à l'élève. Les données informationnelles échangées sont inscrites dans la conduite de la situation et permettent à l'enseignant, comme aux élèves, la construction d'un diagnostic *in situ*, l'ajustement réciproque pour lever des malentendus éventuels. L'enjeu est la conduite de la classe et la construction conceptuelle pour l'un et celui des apprentissages pour l'autre. Il y a une négociation dans la progression thématique de la séance.

Le court extrait ci-dessous est repris de l'analyse d'une séance de prise en charge d'un élève en difficulté de lecture (K) (5) par un maître spécialisé E (6) (P) dans le cadre d'un réseau d'aides spécialisées (Vinatier, Numa-Bocage, 2007). Nous sommes au début de la séance, et l'enseignant cherche à faire identifier, entre autres, les jours de la semaine où il n'y a pas d'école. L'objet du travail proposé par le maître relève donc de la reconnaissance de mots. Juste avant le passage ci-dessous, l'élève exprime le fait qu'il s'appuie sur des repères comme l'encadrement de mots. Le maître insiste car il cherche à faire évoluer l'élève d'un niveau logographique vers un niveau alphabétique :

P : ... *mais comment tu as fait pour les dire ces mots ?*

(silence)

P : *Allez, explique-moi comment tu as fait ? Je crois avoir observé quelque chose...*

K : *Parce qu'il y a un « m ».*

P : *Oui mais les jours que je t'ai demandés... Tu m'as dit que c'est le mercredi et le samedi, comment tu as fait pour les lire ? Tu les as lus directement ?*

K : *Non.*

5 - Il est scolarisé au cours élémentaire 1^{re} année avec un an de retard.

6 - Maître spécialisé dont l'intervention a pour objectif d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes de travail, à prendre conscience de ses progrès.

P: *Qu'est-ce que tu as fait?*

K: *J'ai fait lundi, mardi, mercredi...*

P: *Donc voilà, tu as été obligé de relire tous les jours depuis le début de la semaine pour les reconnaître. Tu n'aurais pas pu faire autrement?*

(Silence)

Ainsi, l'objet des échanges change de nature car l'élève n'a pas répondu à ce qu'attendait le maître, et ce dernier tente d'enrôler l'élève dans l'élaboration verbalisée d'un diagnostic de ses difficultés.

L'objet « lire » est alors conceptualisé doublement : dans les échanges, à ce moment de la séance, lire implique de prendre en compte les composantes du « savoir lire » et c'est se mettre à l'épreuve.

- 2. La négociation des places de chacun des sujets (Vinatier, 2002). Chacun des interlocuteurs, enseignant et élèves, a besoin de s'approprier la situation vécue afin qu'elle devienne un instrument (au sens psychologique) de son développement. Il est d'ordre professionnel pour l'enseignant. C'est à ce titre que la subjectivité de l'acteur est convoquée.

Pour illustrer notre propos nous allons reprendre un très court extrait d'une analyse croisée que nous avons développée avec D. Orange (7), une didacticienne des sciences, concernant le fonctionnement de la respiration humaine au cycle 3. Les élèves, répartis en petits groupes, avaient pris en charge sous forme schématique le problème suivant : « *Comment l'air que vous respirez permet-il à toutes les parties du corps de recevoir de l'oxygène ?* ». La séance que nous analysons est un débat organisé à partir de la présentation des schémas réalisés par chaque groupe.

D. Orange écrit : » Au cours de sa présentation, le groupe développe la thèse suivante, en s'appuyant sur son schéma : l'air va dans les poumons, où il est trié. L'oxygène va dans le cœur. Il forme du sang qui coule dans les veines, le reste étant du gaz carbonique qui ressort. Cette thèse est rapidement contrée par l'objection de l'élève Erwann :

Erwann : *Mais... y a qu'un poumon qui distribue... de l'oxygène et de l'azote dans les veines ?*

Cette objection vise davantage le schéma du groupe que ce qu'il a dit dans sa présentation. Sur le schéma, les deux poumons ne sont pas remplis des mêmes constituants de l'air : dans le poumon gauche, il y a de l'oxygène et de l'azote, dans le poumon droit, il n'y a que de l'azote ».

7 - D. Orange, I. Vinatier, *opus cit.*

Dans cette construction progressive du problème par les élèves, il était intéressant de repérer l'activité du maître. Cela nous permet d'illustrer l'articulation des deux registres évoqués ci-dessus :

M (maîtresse) : *Erwann, tu avais une question à poser.* L'enseignante interpelle un élève directement, par son prénom, à propos du schéma produit par le groupe. C'est une façon de lui donner *une place* importante dans les échanges.

Au niveau intersubjectif l'élève est placé en position haute. A lui revient le rôle de « questionner » à propos du « schéma » présenté par le groupe.

M : *Donc ça veut dire... Alors, pour Erwann, le problème c'est que les deux ne font pas la même chose...*

L'objection de l'élève est reprise par l'enseignante sous le terme de « problème » qui est utilisé comme argument pour annoncer une contre-proposition à ce que semble vouloir signifier le schéma, cette dernière est ainsi censée susciter une réaction de la part du groupe qui présente.

Au niveau intersubjectif ce procédé donne beaucoup de force à l'énoncé de l'élève en même temps que c'est une manière de lui attribuer sa caution d'enseignante.

La généralisation qui suit est un élargissement du pouvoir de parole de l'élève en même temps que c'est une prise de pouvoir de parole du maître par une justification sous une forme généralisante.

M : *... ils ont pas le même rôle.*

La convocation de la subjectivité des interlocuteurs recouvre les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et motivations de la personne. L'acteur les a construites en fonction de son histoire interactionnelle et des contraintes relationnelles de la situation. Cette négociation des places et rôles de chacun renvoie à ce que nous appelons « les invariants du sujet ». Ils tiennent une place importante dans le déroulement temporel d'une séance. À niveau de qualification équivalent dans la gestion d'un débat en sciences, l'analyse montre, par exemple, que telle enseignante a besoin de s'impliquer personnellement dans les échanges avec ses élèves alors que tel enseignant prend un soin tout particulier à s'abstraire des échanges afin de ne pas interférer dans ce qui peut s'échanger entre les élèves. À ce titre, les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni (1992) sont d'une grande utilité lorsqu'elle donne des indicateurs linguistiques permettant de repérer où se situent les interlocuteurs selon trois axes de la relation interpersonnelles : proximité ou distance, rapports de pouvoir, dimension consensuelle ou conflictuelle.

Il peut y avoir tension entre ces registres, car ce qui est conceptualisé dans les échanges peut ne pas s'inscrire dans l'histoire du « sujet », son *ipséité* (8), qui

8 - *L'ipséité* correspond à une des dimensions de l'identité du sujet : celle du sujet singulier, au sens de soi-même (*ipse*), par opposition à celle d'un même (*idem*), correspondant au fait que le sujet se reconnaît semblable à d'autres, dans son appartenance à une communauté.

renvoie à la parole forte de Sartre: « Qu'est-ce que je fais de ce qu'on a fait de moi ? ».

Des difficultés dans la classe peuvent être liées à cette tension entre les besoins de la situation et les besoins de la personne. Des places mal assumées, mal vécues peuvent venir contrarier voire empêcher la gestion de ce dont on parle. C'est un sujet « capable » en souffrance qui peut s'opposer à l'activité de connaissance.

Différents facteurs externes définissent le cadre de la communication entre les enseignants et les élèves. On peut considérer, par exemple, le contrat qui lie les interlocuteurs, marqué par une prescription institutionnelle, les tâches scolaires: le savoir qui est convoqué par les questions didactiques, les caractéristiques de chacun des participants à l'interaction (âge, sexe,...), les caractéristiques du lieu où se situent les échanges, ainsi que le moment de la journée, le temps dont disposent les interlocuteurs, etc. Pour autant, les événements conversationnels ne cessent de remodeler ces données. En effet, la situation est sans cesse redéfinie à travers l'activité des interlocuteurs. C'est à ce titre que nous allons parcourir deux dimensions de la dynamique interactionnelle.

Des organisateurs constitutifs de la dynamique interactionnelle

Nos analyses des échanges verbaux (Vinatier, 2005) montrent un double niveau de négociation dans les échanges: le pôle résolution et le pôle satisfaction. Il constitue un invariant des situations de communication, et si l'on veut comprendre ce que sont les organisateurs de l'activité enseignante, il nous faut prendre en compte ce fonctionnement de toute situation de communication.

Ce que nous avons identifié comme étant le pôle résolution dans les échanges relève de la finalité quasiment matérielle des dialogues, l'épuisement de l'objet dont on parle, l'issue à laquelle les interlocuteurs s'arrêtent à propos de ce dont on parle. Cette finalité des dialogues se trouve en balance, en tension, voire en conflit avec le pôle satisfaction, c'est-à-dire la gestion de la relation avec l'interlocuteur qui trouve sa traduction dans le jeu des « relationèmes » (9). Ces relationèmes ont une double

9 - Les relationèmes sont pour C. Kerbrat-Orecchioni (1992) les marqueurs linguistiques de la relation. Ils servent à marquer la proximité ou la distance entre les interlocuteurs (axe horizontal de la relation interpersonnelle), par exemple, avec l'usage des déictiques de personne tu, nous, vous pour désigner l'interlocuteur; ou marquer les rapports de pouvoir (axe vertical de cette relation), par exemple, en coupant la parole, en interpellant l'interlocuteur d'une certaine manière; ou encore menacer ou porter atteinte au narcissisme ou au territoire de l'interlocuteur avec l'usage des FTAs – *Face Threatening Acts* – comme une critique par exemple, ou au contraire valoriser le narcissisme de l'interlocuteur avec l'usage des FFAs – *Face Flattering Act* – avec des paroles encourageantes.

inscription : ils sont à la fois les reflets et les constructeurs de la relation (marqueurs de la relation à ne pas confondre avec la relation elle-même). Ce sont des indicateurs de la relation et de son évolution au cours du déroulement de l'échange.

On a eu l'occasion de constater que ces deux pôles fonctionnent en tension l'un par rapport à l'autre, l'un parfois au détriment de l'autre. Ce processus traduit un deuxième enjeu fort des situations d'enseignement-apprentissage : ne pas compenser l'asymétrie sur le registre de la résolution par une asymétrie sur le plan relationnel. Par exemple, un enseignant peut baisser son niveau d'exigence en termes d'attente cognitive (baisse du niveau de résolution attendue) face à un élève en difficulté pour éviter de le décourager et de se décourager lui-même, pour que la relation tienne (maintien de la relation, ce que nous appelons le fonctionnement du pôle satisfaction).

Ainsi, d'un point de vue structurel, nous sommes amenée à considérer trois types d'organiseurs articulés en un tryptique conceptuel : sujet – interaction – situation.

La dimension fonctionnelle de l'activité organisée de l'enseignant que nous allons aborder maintenant relève de la manière dont les personnes jouent de leurs rôles, des limites et des contraintes auxquelles elles sont soumises. Nous posons l'hypothèse que les organisateurs qui y sont associés, les principes tenus pour vrais par l'enseignant en situation, traduisent un certain niveau de développement de *l'identité professionnelle en acte* (Vinatier, 2002).

LA NOTION D'ORGANISATEUR : POINT DE VUE FONCTIONNEL

43

Une analyse comparative de différentes situations de débats menées en classe au cycle 3 (cf. C. et D. Orange) entre des enseignants débutants et expérimentés nous a permis d'identifier trois registres de fonctionnement de l'enseignant : pragmatique, épistémique et relationnel.

1. Le registre épistémique concerne la construction du savoir, la dimension apprendre, le qu'est-ce qui s'apprend et comment, la dévolution du problème aux élèves, la question de la pertinence des échanges. Ce registre engage des processus de négociation de sens, le type de dévolution du problème, la question de la pertinence, l'analyse des raisons et de l'argumentation évoqués (Fabre, Orange, 1997).

2. Le registre pragmatique concerne la gestion du groupe, le pilotage de la séance, la distribution des tours de parole, la gestion des ajustements interactionnels (M. Altet). Il relève de l'espace de maîtrise de la situation par l'enseignant. Il recouvre

la dimension opérationnelle des interactions du groupe-classe confronté à un contenu d'enseignement. C'est à partir du fonctionnement de ce registre que l'enseignant est conduit à inférer des informations relevant des registres épistémique et relationnel du déroulement de la situation. C'est le fonctionnement de ce registre qui informe l'enseignant sur le maintien ou la dégradation des autres registres de fonctionnement de la classe. C'est celui qui semble être le plus accessible aux enseignants débutants, celui qu'il est prioritaire de maîtriser, c'est peut-être l'espace d'intervention où les interlocuteurs peuvent contrôler le mieux le rapport entre leurs interventions et les effets qu'ils produisent.

3. Le registre relationnel concerne la gestion des faces et des rapports de place en fonction du contenu des échanges, la manière dont les personnes s'engagent, s'impliquent ou non, à la première personne (les déictiques de personne sont à ce titre très utiles).

Ces trois registres se trouvent en tension, et l'analyse de l'intrigue conceptuelle et relationnelle de la séance, des connecteurs pragmatiques et argumentatifs employés par l'enseignant et les élèves, du mode de questionnement de l'enseignant, de ses attentes et de ce que lui renvoient les élèves, le repérage de l'usage des déictiques de personne, leur distribution, ce à quoi leur usage se rapporte, permet de repérer les tendances fortes de l'orientation de l'activité du professionnel en fonction du fonctionnement du groupe d'élèves.

La pratique de chaque enseignant peut être caractérisée par un style configuré par le poids qu'il donne au fonctionnement en acte de chacun de ces trois registres. Le style est une traduction fonctionnelle des principes organisateurs de l'activité de l'enseignant. Nos analyses comparatives des débats en classe, prolongées par les analyses des entretiens de conseil qui suivent des observations de classe entre enseignants expérimentés, maîtres-formateurs et des enseignants en formation à l'IUFM (10) en début d'année, semblent montrer que le registre pragmatique est le premier que cherchent à maîtriser les enseignants dans le cadre de la construction de leur professionnalité. En revanche, le fonctionnement d'un registre épistémique dans la conduite de la classe semble plus difficile à construire. Un des objectifs d'une analyse partagée entre un formateur et un enseignant en formation est de permettre au professionnel en formation d'avoir accès à son style propre, en identifiant les variations possibles qu'il peut mettre en œuvre, porteuses d'opportunité, d'expérimentation, et ainsi d'apprentissage pour lui en tant que professionnel en construction et pour les élèves dont il a la responsabilité.

10 - Institut universitaire de formation des maîtres.

Par ailleurs, les enseignants stagiaires perçoivent souvent de manière dichotomique leur formation : théorique à l'IUFM et pratique en stage à l'école. Ils opposent volontiers ces deux dimensions de leur formation. Soit ils considèrent cette pratique comme inanalysable et tiennent qu'elle ne s'apprend que par l'expérience ou, *a contrario*, qu'elle est réductible à une somme de comportements dont on peut déterminer les effets *a priori* et dont la connaissance peut permettre de régler toutes les difficultés auxquelles un enseignant se trouve inévitablement exposé. Développer une analyse compréhensive et collaborative entre le formateur et l'enseignant débutant autour de ce qui organise les échanges verbaux en situation scolaire et ses enjeux est un des axes de travail qui peut permettre de sortir de ce qui peut apparaître, à leurs yeux, comme une faille de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). « Comment interagissent enseignant et élèves en classes ? », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 107, p. 123-139.
- ALTET M. (1999). « Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage » *Les cahiers du CREN*, Nantes : CRDP Pays-de-la-Loire.
- ALTET M. (2002). « Une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 85-93.
- BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-87.
- BRUNER J. S. (1983). *Savoir faire, Savoir dire*, Paris : PUF.
- CRAHAY M. (1989). « Contraintes de situation et interactions maîtres-élèves : changer sa façon d'enseigner est-ce possible ? », *Revue française de pédagogie*, n° 88, p. 67-94.
- FABRE M., ORANGE C. (1997). « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles » *Aster*, n° 24, p. 28-38.
- HOC J.-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus ; la cognition en situation dynamique*, Grenoble : PUG.
- JACQUES F. (1979). *Dialogiques*, Paris : PUF.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992). *Les interactions verbales* (T. 2), Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005). *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin.
- ORANGE C., LHOSTE Y., ORANGE RAVACHOL D. (2007, en prép.). « Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences », in C. Buty, C. Plantin, *L'argumentation en classe de sciences*, Lyon : INRP.
- ORANGE D., VINATIER I. (2007). *Activité de l'enseignant et problématisation des élèves : l'exemple de la respiration au cycle 3 de l'école élémentaire*, in Colloque international de

Besançon « Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves », 14-15 mars.

PASTRÉ P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Éducation permanente*, n° 139, p. 13-35.

PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.

POSTIC M. (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris : PUF.

RABARDEL P., PASTRÉ P. (dir.). (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*, Toulouse : Octarès.

VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris : PUF, p. 275-292.

VINATIER I., NUMA-BOCAGE L. (2007). « Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique », *Revue française de pédagogie*, n° 158.

VINATIER I. (2002). « La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service », *Éducation permanente*, n° 151, p. 11-27.