

Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée

Marc Weisser

La didactique comparée a pour ambition de distinguer le générique et le spécifique dans les situations d'apprentissage. Elle s'appuie pour cela sur un triplet conceptuel alliant topogenèse, chronogenèse et mésogenèse. L'objectif de cet article est de tester différentes méthodes d'étude des interactions verbales orales au regard de ces intentions, et de repérer les liens privilégiés qu'entretiennent logique interlocutoire, logique naturelle et analyse des trilogues avec l'une ou l'autre genèse.

Descripteurs (TEE) : apprentissage, didactique, interaction verbale, logique

Une précédente livraison de la *Revue française de pédagogie* (2002, n° 141 : « Vers une didactique comparée ») nous engageait sur la voie d'une didactique comparée, insistant sur la pertinence d'une approche qui s'appuie sur la description du « maillage subtile entre dimensions génériques et spécifiques », les unes pouvant être identifiées dans tout processus d'apprentissage, les autres relevant de caractéristiques propres aux savoirs visés (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002). C'est dire que les interactions analysées y sont constamment rapportées aux contraintes exercées par l'existence d'un but proprement didactique, qui légitime la co-présence des interlocuteurs. Les problèmes récurrents sur lesquels travaillent les Sciences de l'éducation bénéficient dès lors d'une lecture renouvelée,

les enjeux de savoir restant toujours présents comme facteur explicatif invoqué.

Mais toute tentative comparatiste est vouée à rencontrer des obstacles, tant conceptuels que méthodologiques (*ibid.*). Sur le premier de ces plans, Brousseau pointe la nécessité « de dériver ou de modifier » les emprunts faits aux disciplines contributives, pour inventer « une variété didactique des concepts de sens, de mémoire, de décimal, etc., inconnue en linguistique, en psychologie, en mathématiques » (1986/1998, p. 50). Sur le second, G. Sensevy et S. Quilio appellent de leurs vœux une « pragmatique didactique » apte à décrire les techniques linguistiques dont l'enseignant se sert pour entretenir la relation didactique (2002). Ces deux exemples rapides montrent, si besoin est, l'ampleur de la tâche qui s'offre aux chercheurs.

Ce texte s'inscrit dans le dernier des axes qui viennent d'être évoqués. Il a pour ambition de repérer les liens privilégiés entre certaines méthodes d'analyse de *corpus* linguistiques et quelques-unes des notions fondamentales de la didactique comparée. Nous commencerons par emprunter à cette dernière un réseau conceptuel cohérent dont nous définirons les éléments interdépendants. Nous indiquerons ensuite les bases empiriques et les résultats sur lesquels s'appuie la présente synthèse. Ce qui nous permettra finalement de détailler les relations étroites tissées entre les facettes du processus d'apprentissage et les outils d'analyse mis en œuvre.

LIRE LA DYNAMIQUE DE L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE

La didactique comparée cherche à marquer la frontière entre ce qui relève d'une part *du* didactique, compris comme l'expression de la volonté d'une personne de transformer le système de connaissance d'une autre personne (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p. 7), et d'autre part de *la* didactique, dans ce qu'elle présente à chaque fois de singulier, de spécifique à chaque discipline d'enseignement. Les processus interactionnels y sont étudiés d'un point de vue dynamique triple : « Enseigner, c'est à la fois gérer l'avancée de la chronogenèse, la partition topogénétique et le rapport effectif des élèves à la situation didactique » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000, p. 295), dans l'espoir de décrire les conditions de l'action du professeur. Celui-ci a pour responsabilité d'aménager un enchâssement de médiations : médiation cognitive dans « le processus qui s'instaure entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage », médiation didactique dans la construction même du dispositif qui place l'élève en contact avec une succession d'états du savoir à acquérir (Lenoir, 1996, p. 244).

À l'intérieur de ce milieu générateur de possibles et de nécessaires (Sensevy & Quilio, 2002, p. 51), un certain nombre de règles, en général tacites, conditionnent la signification des problèmes pour les élèves, induisent leurs conduites, expliquent d'éventuelles réponses de prime abord absurdes. Mais ce contrat didactique ne s'énonce pas à l'identique pour tous les membres d'une classe. Pour l'enseignant, il existe différents types d'élèves qui occupent des positions relatives au sein du groupe. De ce point de vue, le rapport institutionnel au savoir mis en scène par le professeur ne correspond pas forcément au rapport personnel

au savoir établi par chaque apprenant (Schubauer-Leoni, 1996, p. 160-162). La rapidité d'acquisition du savoir, le statut d'actualité ou d'obsolescence qui sera conféré aux objets didactiques, le degré d'implication dont chacun accepte de faire preuve dans sa construction, autant de traits différenciateurs.

C'est par le biais de la dévolution que l'enseignant essaie d'opérer ce transfert de responsabilité. Dévolution des processus de validation du savoir et des méthodes adéquates pour y parvenir, dévolution aussi de l'avancée du temps didactique. Mais traduire les problèmes ainsi posés au professeur en termes de motivation est impropre ; il convient bien plutôt d'analyser la signification que revêtent, aux yeux de l'élève, et la connaissance, et la situation qui engage son évolution (Brousseau, 1990/1998, p. 303).

Dans ce cadre théorique, la mésogenèse se définit comme l'évolution des objets meublant le milieu, et de leurs relations, par le biais d'interactions entre les apprenants et avec le professeur (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p. 11). Sa progression, si on veut qu'elle soit assurée par les élèves, exige une suspension de l'évaluation des résultats intermédiaires obtenus par la classe, lors des phases d'action, de communication, de validation d'une situation problème (Fluckiger & Mercier, 2002, p. 32). La chronogenèse figure justement cette succession d'états d'un système d'objets culturels enseignés, marquant le temps didactique (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p. 10). La topogenèse enfin souligne l'évolution des positions adoptées par les élèves et leur professeur tout au long du processus d'enseignement/apprentissage, l'objet de l'enseignement étant bien de faire changer les rapports au savoir de chacun (Johsua, 1996, p. 155). Ce partage des responsabilités s'incarne très concrètement dans les tâches qui en relèvent – voir par exemple la question des pratiques ostensives déguisées (Matheron & Salin, 2002) – la difficulté pour l'enseignant restant de « dire sans jamais tout dire, pour permettre à l'autre d'éprouver le plaisir de la maîtrise que rend possible le savoir », selon la belle formule de B. Sarrazy (2001, p. 172).

Un certain nombre de questions de recherche s'imposent à l'intérieur d'un tel paradigme. D'un point de vue mésogénétique, on peut par exemple se demander quels ressorts didactiques provoquent tantôt la stabilisation de certains savoirs (lors des phases d'institutionnalisation en particulier), tantôt leur évolution, et plus encore, l'orientation de cette évolution. Comment les nouvelles thématisations apparaissent-elles dans les dialogues ? Quels énoncés, et quels énonciateurs, provoquent les dénivellations ? Ou

encore, la « postulation mimétique » (Sensevy, 2001, p. 223), par laquelle l'enseignant a tendance à surinterpréter certains comportements perceptibles de ses élèves, s'imaginant trop tôt qu'ils ont compris ce qui était requis, pourrait-elle être rendue responsable des brusques accélérations du temps didactique que l'on constate parfois, l'enseignant renonçant alors à la dévolution chronogénétique ? Ou encore, comment la constitution progressive des classes en communautés discursives disciplinaires (Bernié, 2002) se traduit-elle par l'inscription des énoncés de chacun dans un genre discursif commun ?

On le voit, le champ est vaste. Et les besoins méthodologiques de nature fort diverse. G. Sensevy et S. Quilio (2002) retiennent dans le texte déjà cité la théorie de la pertinence de D. Sperber et D. Wilson (1989), au travers principalement des concepts de *contexte* et d'*inférence*, pour élaborer les premières esquisses d'une « pragmatique didactique ». Ils tentent de la sorte de spécifier ce modèle linguistique aux interactions didactiques considérées comme « un fait social total ». Est reprise en cela l'imbrication du social et du cognitif : « La communication est dense partout dans le didactique » (Sensevy, Schaubauer-Leoni & Mercier, 2000, p. 265), sur laquelle se fonde par exemple la logique interlocutoire, l'un des modèles théoriques que nous invoquerons plus bas (Trognon, 1994 & 1999).

Nous nous proposons de poursuivre ici ce travail de défrichage méthodologique, en nous référant à trois principes : diversifier les champs mis à contribution, tant les questions sont variées et requièrent des grains d'analyse et des objets scientifiques différents ; faire un usage aussi systématique que possible de ces méthodes d'investigation, l'intérêt heuristique d'un tel investissement résidant aussi dans ce qu'il nous fait voir autrement ce que nous avons déjà sous les yeux ; rechercher les affinités entre certains de ces outils et le triplet topogénèse, chronogénèse, méso-génèse. Nous nous baserons pour cela sur une série de recherches qui ont déjà fait l'objet de publications et dont nous présentons les aspects empiriques dans ce qui suit.

LE CORPUS D'ÉTUDE : VARIATIONS ET COMPARAISONS

Les connexions entre les avancées didactiques et l'approche vygotkienne sont nombreuses (Johsua, 1996). L'hypothèse du passage de l'inter- à l'intra-personnel (Vygotski, 1934/1985, p. 105-106) nous

amène à focaliser notre attention sur les interactions novice/expert et entre pairs. Il devient pertinent dans ce cadre de concevoir et de mener des séquences didactiques qui favorisent l'apparition précoce de certaines compétences complexes chez de jeunes enfants grâce au recours aux relations interpersonnelles, pour nous intéresser tout particulièrement aux réalisations langagières qui émaillent ces confrontations. Un certain nombre de recherches (1) ont porté sur les discussions heuristiques, moments de débat qui s'insèrent dans des situations didactiques et y jouent un rôle moteur, l'administration de la preuve ne pouvant se construire qu'entre pairs (Brousseau, 1978/1998, p. 28 ; 1986/1998, p. 59-60). Le recours aux situations d'oral polygéré permet à l'apprenant de mettre en mots sa pensée, puis de la discuter, de la préciser sous l'influence d'autrui. La simple énonciation de sa position ne suffit pas en effet : l'enfant et l'adulte, les enfants entre eux peuvent dialoguer avec les mêmes mots en leur attribuant des sens différents, le concept n'étant pas le nom (François, 2002, p. 217-219).

Le langage intervient à un double niveau lors de ces discussions heuristiques. Il véhicule les informations jugées pertinentes par rapport au sujet en question, informations qui sont le résultat d'un tri opéré par le locuteur, entre toutes celles qu'il maîtrise (mésogénèse) ; il marque la place accordée à autrui dans le discours, la représentation que chacun se fait de l'interaction en cours (topogénèse). Ces préoccupations ne sont cependant discernables que pour les besoins de l'analyse. Lorsqu'un élève rend publiques ses pré-représentations pour les donner comme objet de débat, il agit simultanément sur les deux tableaux. Il s'applique à énoncer un (quasi-)savoir dont il est prêt à justifier la prétention à la validité, mais dans le même mouvement, il tente, sinon de convaincre autrui de sa légitimité, du moins de le pousser à accepter de le considérer comme digne d'être discuté (Weisser, 2004a).

Notre *corpus* d'étude a été construit sur la base d'une série de variations maîtrisées, qui rendent possible l'analyse comparative ultérieure. Nous avons sélectionné des classes pratiquant habituellement les discussions argumentées avec leur enseignant titulaire, afin de ne pas avoir à modifier le contrat didactique coutumier pour les besoins de la recherche. Nous avons fait varier l'âge des élèves (Cycle II, Cycle III) et la discipline d'enseignement (sciences, lecture). Nous avons enfin placé ces moments de débat en différents lieux d'une séquence d'apprentissage : problématisation d'une situation, validation

de résultats, validation de méthodes (Weisser, 2005). Soit plus d'une trentaine de retranscriptions, d'une longueur de cinquante à deux cent cinquante tours de parole selon le cas.

Un certain nombre de résultats ont pu être établis. Nous les rappelons pour mémoire, l'objet de ce texte étant prioritairement de clarifier la question des outils qui ont permis d'y parvenir.

S'agissant de la comparaison disciplinaire, il apparaît qu'en sciences, le mouvement argumentatif initial (problématisation) mène la classe vers une ouverture progressive du champ des possibles, vers l'explicitation d'un nombre maximal d'hypothèses à tester ultérieurement :

Morgan : Oui, je suis d'accord avec Joanna, il ne faut pas mettre beaucoup d'eau. Peut-être entre 20 et 25 cm, parce que sinon, ça ne monterait pas ; ça ne montera jamais, parce qu'on l'a bien vu pour la numéro 10, elle n'a même pas décollé [il est question de fusées à eau].

Florine : Aussi, il faut mettre des petits ailerons. Parce que la fusée n° 6 en a beaucoup, et puis ils sont assez grands.

Morgan : J'ai remarqué aussi que sur la 5, la 8 et la 9, il y a à chaque fois quatre ailerons. Trois ou quatre ailerons, je crois que ça vole mieux. Parce que en fait, comme il a dit, Teddy, le vent, il faut qu'il... parce que si on n'avait pas mis d'ailerons, le vent... parce que le vent, il passe sur les ailerons pour...

Le second débat, de validation, consiste alors à réduire la collection des énoncés à conserver :

Hélène : Eh ben, on a été obligés de refaire le deuxième tir parce que... au moins, on a pu voir ce qui était le plus important. Pour qu'elle vole haut.

Maître : Mais pourquoi est-ce qu'on pouvait le voir sur le deuxième tir et pas sur le premier ?

Bastien : Parce que sur le premier, on avait inventé nos fusées comme ça. Par contre sur le deuxième, on a dit... on a dit comment on devait les faire... pour... là au moins, on a fait plusieurs fusées qui sont pareilles. Elles sont pareilles, mais il y a toujours quelque chose qui change. Pour voir ce qui est le plus important.

Nathalie : Au début, ouais, on avait... on avait fait comme on voulait. Mais après, pour savoir, on avait fait... on avait fait une chose. Par exemple pour savoir quels ailerons étaient importants, on faisait tout pareil, sauf les ailerons qu'on changeait, pour savoir. Et à chaque fois, c'était comme ça.

(Weisser, Masclat & Rémy, 2003 ; Weisser, 2005)

En lecture au contraire, on se dirige plutôt d'une interprétation première unique, propre à chaque lecteur et qui selon lui s'impose à tous, vers un accord

final sur la possibilité d'un désaccord irréductible, du fait de la polysémie du texte de fiction (ici, *Pierrot ou les Secrets de la Nuit*, de M. Tournier) :

Maître : Je me suis assis l'autre jour, j'ai pris mon stylo rouge, et puis je me suis dit : allez, je vais corriger les cahiers. Alors, j'en ai lu un, deux, trois, quatre... Je me suis dit : je ne peux pas noter. Alors, qu'est-ce qu'il faut faire, maintenant ?

Julie : Vous corrigez les fautes d'orthographe et de grammaire. Et après, on verra si l'histoire est vraie, ce qu'on dit. C'est pas comme si on disait : Raconte cette histoire. Ici, il faut donner notre opinion. Et notre opinion... Par exemple, Quentin, eh ben, il sait pas mon opinion ; donc, il peut pas noter. Il ne sait pas ce que je pense, donc il peut pas me corriger.

Romain : On peut pas dire si c'est juste ou si c'est faux, chacun pense différemment. Il y en a un qui va dire Pierrot, il est bien ; un autre, Pierrot, il est pas normal. On sera jamais d'accord.

(Weisser, 2000 & 2004b)

Par ailleurs, les catégories d'arguments recevables ne sont pas équivalentes. Si en sciences, les données empiriques et les raisonnements logiques peuvent légitimement servir à l'administration de la preuve, ils perdent de leur pouvoir face à l'écrit littéraire, qui met en scène un monde possible différent de notre monde quotidien, qui fait plutôt référence à un intertexte qu'il se choisit (Weisser, 2002).

Si l'on considère dans un second temps les variations de niveau scolaire, on s'aperçoit, bien évidemment serait-on tenté de dire, qu'avec l'âge les élèves montrent plus de capacités à s'écouter, à interagir. Et de fait, au Cours préparatoire, on ne relève que peu de propositions étayées par un argument, alors que les énoncés empilés (*i. e.* qui n'ont pas de rapport avec le tour de parole précédent) et complémentaires (*i. e.* qui se contentent de reprendre quasiment à l'identique le tour de parole précédent) sont les plus nombreux. Cette situation évolue très sensiblement au Cours moyen, avec des propositions justifiées, explicitant fréquemment cette relation logique au moyen d'un connecteur, et des successions d'énoncés montrant une capacité à la spécification, à la contre argumentation, à la prise en charge énonciative (Weisser, 2004a). Mais un dernier résultat nous semble plus important encore. Il ressort de la comparaison avec d'autres études portant sur la capacité à argumenter à l'oral (Golder, 1992 & 1993) qu'en situation de construction collective de savoirs, les élèves se montrent nettement plus performants que quand on leur propose un thème de débat de type « sujet de société ». Et ce, dès le Cycle II. Nous retrouvons là

tout le poids des enjeux de savoir que les didactiques s'efforcent de modéliser.

Les assises empiriques de nos recherches ont été précisés, quelques-unes de nos conclusions ont été évoquées. Ceci posé, nous pouvons tenter une relecture synthétique de ce travail au regard des méthodes d'analyse mises en œuvre, dans leurs rapports avec les concepts fondateurs de la didactique comparée.

OUTILS D'ANALYSE DES INTERACTIONS VERBALES ET GENÈSES

Logique interlocutoire

La logique interlocutoire (Trognon, 1994 & 1999) se rattache au courant de l'analyse des conversations. Elle se particularise par une volonté de considérer les échanges verbaux oraux comme « une matrice d'accomplissement des rapports sociaux et de la pensée » (Trognon, 1999, p. 71). Investie dans le champ de l'enseignement/apprentissage, elle devrait donc concilier les aspects topogénétiques – « rapports sociaux » –, mésogénétiques – « construction de la pensée » – et chronogénétique – « accomplissement », à travers une négociation progressive des rôles et des contenus (voir par exemple : Roux, 2003 ; Kostulski, 2001).

D'un point de vue chronogénétique, la recherche en Sciences de l'éducation se doit de rendre compte de l'évolution des discussions en distinguant plusieurs niveaux d'analyse imbriqués (Gilly, Roux & Trognon, 1999, p. 19 ; Ligozat, 2004).

D'une part en retraçant le *scénario conversationnel* dans son ensemble, à travers les grandes articulations de l'interaction, ses *structures* (Trognon, 1999, p. 75), ensembles cohérents au plan sémantique (thème) ou pragmatique (but). Nous avons rappelé ci-dessus quelques résultats obtenus à ce propos. L'alternance, variable, de moments d'ouverture et de fermeture du champ des possibles, dépend à la fois du but de la conversation étudiée et de la discipline scolaire.

De ce dernier point de vue, une approche féconde de la question nous semble promise par l'examen des prétentions à la validité. J. Habermas (1987) en distingue trois ordres, régissant respectivement les actions et les discours sur chacun des trois mondes de l'expérience humaine (Bronckart, 1996). Il s'agit tout d'abord de la prétention à la *vérité*, qui sous-tend le discours collectif sur le monde physique : elle concerne les lois, les théories codifiant les connaissances élaborées à ce propos. La prétention à la *légitimité* s'applique quant à elle aux actions effectuées

dans le monde social et concerne les relations entre individus, entre groupes, qui sont régulées par des normes, des valeurs, des symboles. Enfin, le monde subjectif se construit autour du discours collectif sur les attitudes d'un individu, sur les qualités requises d'un agent humain. Il doit satisfaire à une prétention à la *sincérité*. Selon que la discipline scolaire en question vise à établir des régularités (lois, normes), ou plutôt à favoriser des interprétations qui pour être plausibles n'en restent pas moins personnelles, les différentes catégories d'arguments seront plus ou moins recevables. On conçoit aisément que dans ces conditions, tous les débats ne débouchent pas forcément sur un accord unanime, bien au contraire (Weisser & Rémigy, 2005).

D'autre part et à un niveau subordonné, la logique interlocutoire permet, à travers la décomposition des *échanges en interventions* puis en *actes de langage*, d'analyser des extraits particulièrement significatifs pour comprendre en détail les négociations de places et de sens auxquelles procèdent les interlocuteurs (Weisser, 2006). L'échange est la plus petite unité dialogique de l'interaction (Trognon, 1999, p. 79) ; il se subdivise à son tour en interventions, première unité monologique, et en actes de langage. Cette étude fine des moments de bifurcation (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000, p. 298) vise à mettre en évidence entre autres les techniques chronogénétiques dont use l'enseignant pour faire avancer la leçon, pour en infléchir le cours quand il pense que les apprenants sont prêts à franchir un pas. C'est à lui qu'incombent souvent les opérations de clôture d'un échange (Weisser, 2003) par l'introduction ou le rappel d'une thématique encore peu explorée, c'est encore lui qui est fréquemment à l'origine de mouvements de dénivellation, quand il encourage à l'induction du particulier au général par exemple (voir ci-dessous).

Cet agencement d'observations à des grains différents autorise un effet de zoom sur les zones de tension qui accélèrent ou ralentissent le temps didactique.

Les actes de langage « définissent l'énonciation comme une opération socio-cognitive ». Ils consistent en l'application d'une *force illocutoire* (assertive, commissive, directive, etc.) sur un *contenu propositionnel* (Trognon, 1999, p. 79). À travers cette force illocutoire, l'énonciateur présente la manière dont il prétend assumer la responsabilité de ses énoncés, et en particulier dans le contexte qui nous intéresse, sa position par rapport au savoir (topogénèse). Dans notre corpus, les enseignants procèdent principalement par directifs, alors que les assertifs magistraux

restent rares. Ils se réservent de la sorte une position d'organiseurs des apprentissages, de modérateurs des débats, ils se placent en recul au niveau des apports d'informations, cette tâche étant dévolue aux apprenants (situations didactiques) :

Laurent : Ben si. Par exemple, quand on doit aimer une fille, il faut de la patience. Comme Pierrot, par exemple, il a dû attendre des années. Tandis qu'Arlequin, il lui a repeint sa maison, et après, c'est bon, ils sont partis ensemble.

Maître : Il faut de la patience..., moi, je n'y ai pas pensé, en lisant le livre. Alors qu'est-ce que je fais, maintenant qu'un élève a écrit ça ?

Christelle : Je pense qu'il faudrait quand même le laisser, parce que c'est pas parce que vous, vous n'avez pas pensé que c'est faux. Ça serait possible aussi.

Quand l'un des professeurs se risque à sortir de son rôle par un commissif qui l'inclut dans le groupe des responsables de la réponse (« Qu'est-ce qu'on va retenir alors ? »), il est, littéralement, remis à sa place. L'élève énonciateur du tour de parole suivant enchaîne sur un statut de directif implicite, le trope communicationnel est dénoncé (Kerbrat-Orecchioni & Plantin, 1995, p. 6) : c'est le destinataire réel qui a repris la parole, déniaut à l'adulte la position de producteur ratifié d'un savoir (ici, il est question du *Voyage d'Orégon*, de L. Joos) :

Maître : Ce qui est important.. Qu'est-ce qu'on va retenir alors, de cette histoire ?

Nathalie : Ben déjà que.., on va retenir que le clown, il est quand même parti très loin,.. très loin pour rejoindre le.. pour ramener l'ours dans la forêt qui le lui avait demandé, et puis.. Je sais pas si tous les clowns auraient fait ça. Et puis aussi, il est triste parce qu'il l'aimait bien. Il faisait des beaux numéros peut-être.

(Weisser, 2006).

Ce bref aperçu nous montre que dans un échange polygéré, le sens attribué à un énoncé fait l'objet de tractations successives (chronogénèse). Dans la présente méthode d'analyse, cela se traduit par les critères de *réussite* et de *satisfaction* (Roux, 2003). Un acte de langage sera considéré comme réussi si sa force est prise comme telle par l'auditeur (un enseignant donne une directive à un élève, celui-ci le comprend). Pour cela, des *conditions préparatoires* doivent être respectées. En l'occurrence, l'énonciateur doit être fondé à donner des ordres (l'élève appartient à sa classe), ou du moins reconnu comme tel par son interlocuteur. Dans un second temps, l'acte peut être

satisfait, si l'interlocuteur accède à la demande formulée (ici, l'élève, qui a compris qu'on lui adressait un commandement, s'y plie). Comme on le voit, c'est grâce aux tours de parole postérieurs que le chercheur détermine le sens qui aura été donné progressivement à une intervention particulière par les interactants, quelle analyse ses récepteurs légitimes en auront retenue, quel sort ils lui réservent, finalement.

Du même point de vue théorique, la propriété de *localité* nous rappelle que les contenus discutés (mésogénèse) apparaissent « moins comme l'accomplissement d'un plan préalable que comme la composition graduelle [...] d'une succession d'actions locales et situées », celle de *surdétermination* qu'ils relèvent à la fois du social et du cognitif (Trognon, 1999, p. 72). Conclure à la réussite et à la satisfaction d'une intervention nécessite par conséquent d'inférer les liens logiques, parfois implicites, entre tours de parole à travers les suites qui leur sont données. La proposition d'une nouvelle thématization, par exemple, pourra être acceptée ou rejetée simplement par le fait d'être reprise par le locuteur suivant. Une assertion sera satisfaite si elle est (considérée comme) vraie, c'est-à-dire si le monde est (considéré comme) tel que le locuteur le décrit (Ghiglione & Trognon, 1993, p. 172). Les contenus propositionnels pourront ainsi être suivis à la trace dans leurs réaménagements, à la fois par la force illocutoire qui leur est appliquée (mouvements qui vont par exemple d'un directif magistral à un commissif puis à un assertif pris en charge par les élèves), et par le sort qui leur est réservé (réussite, satisfaction).

Logique naturelle

Cette deuxième approche ne relève pas tant de la linguistique pragmatique que de la sémiotique et de la logique (Grize, 1990 & 1996). Elle se fixe pour objectif de « rendre compte de quelques-unes des procédures de la communication langagière : construction de schématisations discursives, éclairages argumentatifs, raisonnements non formels » (Grize, 1990).

Les mouvements chronogénétiques qui nous intéressent dans le présent article sont repérables dans ce cadre à travers la dynamique des interactions qu'il prévoit. Pour Grize en effet, le but d'un locuteur quelconque est de construire un objet discursif reconnu comme tel et reconstruit par son interlocuteur. Cette *schématisation* n'est pas le reflet exact et définitif d'une quelconque vérité, c'est seulement une structure sur laquelle des énonciateurs co-présents s'accordent au fur et à mesure (1990, p. 29 ; 1996, p. 50). En effet, les signes utilisés dans une langue

naturelle ont tous déjà une signification (préconstruits culturels), ce qui engendre certaines attentes auprès de l'auditeur. Il s'agit donc, sur la base de cet accord préalable minimal, de lui proposer une négociation progressive et partagée de ce sens, en fonction des finalités de l'échange. Ce travail de réaménagement des contenus se situe bien souvent en deçà de l'aspect visible de l'argumentation qu'est l'utilisation de connecteurs (Nonnon, 1996), il prend les apparences de la définition, de la reformulation, de la spécification ou du *distinguo*, etc. (Weisser, 2000) :

Maxime : Comment dire ? Moi, je dis qu'Arlequin, il a rien fait de bien pour Pierrot. Pierrot, s'il avait voulu lui envoyer un message, il aurait pu le faire tout seul, sans qu'Arlequin aille chercher Colombine. Il aurait pu envoyer le message.

Bob : Je suis d'accord avec Maxime. Je pense que Arlequin, il a pas fait grand chose ; il a fait beaucoup de mal surtout. Pour Pierrot surtout. D'ailleurs, Colombine, elle regrette aussi à la fin [*reformulation*].

Romain : Je serais resté avec Pierrot. Parce que après, elle était partie avec lui, et elle s'est quand même rendue compte qu'elle était mieux avec Pierrot. Elle préfère Arlequin pour ses couleurs en fait ; mais en fait elle ne l'aime pas trop, lui, la personne ; elle aime quand même Pierrot, en personne [*distinguo*].

Il se manifeste par des reprises, des hésitations, signes d'une élaboration conceptuelle simultanée (Garcia-Debanco, 1996) :

Mathieu : *Arlequin a fait quelque chose de bien et pas bien, parce que avant, Colombine, elle était toujours en blanc et elle était pas trop heureuse. Que après, quand elle avait les couleurs, elle était heureuse. Mais pour Pierrot, c'était pas bien ce qu'il a fait Arlequin. Parce qu'il est parti avec Colombine, et tout, il a changé le nom de sa façade... Alors, je sais pas...*

Un faisceau d'objet est de la sorte progressivement négocié et construit. Il regroupe un ensemble d'aspects normalement attachés à un objet (mésogénèse) : des *propriétés*, des *relations* et des *schèmes d'action* (Grize, 1990, p. 78). On retrouve dans la première catégorie les attributs du concept dans leur version aristotélicienne (1987), repris en psycholinguistique par G. Kleiber (1990) et dans une perspective d'enseignement par B. M. Barth (1987). Mais ce serait une erreur de croire que les *opérations d'objet* se limitent à une explicitation de traits caractéristiques. Elles manifestent plutôt des déplacements de sens en train de se faire. Ainsi, entre autres cas possibles, *l'opération sur les faisceaux* (Grize, 1996, p. 88) va introduire un processus interne à l'objet en question (l'eau, son évaporation ; l'électricité, son circuit ; l'air, son déplacement en milieu liquide ; etc.) :

Jessica : Ben quand on ira sous l'eau, il y aura de l'eau qui va monter, parce qu'il y aura de la pression.

Maître : Oui : l'eau va monter...

Jessica : ...dans le gobelet, et le buvard, il va rester au fond, même s'il se décolle. Et il sera mouillé.

Arnaud : Moi, je dis que le buvard va rester sec. Parce que... parce que dès qu'on met le gobelet dans l'eau, vertical, euh... il y a pas de trou, alors euh... alors l'air, elle va rester dans le gobelet, elle va empêcher l'eau de monter. Alors le... alors le buvard va rester sec [Il est question ici d'immerger un gobelet dans lequel on a préalablement collé un morceau de buvard].

L'opération sur les domaines (Ibid., p. 89-91) se trouve à l'œuvre dans les mouvements de dénivellation : passage par induction du particulier au général, mais aussi déplacement inverse par exemplification, ou encore, relations dialectiques entre univers représenté et univers représentant (Brousseau, 2004), monde possible et monde réel (Eco, 1985), registre empirique et registre des modèles (Martinand, 1992) :

Nathalie : C'est la bouteille, au début, quand on l'a plongée dans l'eau, on... elle avait emporté un petit peu d'air qui a gonflé le ballon après.

Rose : Pareil.

Maître : Redis-nous ça, avec tes mots à toi.

Rose : Ben, dans les trois expériences, il y a de l'air. Dans la deuxième expérience, ben l'air rentre quand on met la bouteille dans le seau. Avant qu'elle soit dans l'eau, elle contient déjà de l'air.

La portée argumentative de telles manœuvres discursives se constate sur les interventions qui les suivent. Le chercheur trouve dans l'évolution mésogénétique la confirmation (ou non) de ses propres hypothèses interprétatives s'agissant de la construction progressive des contenus visés par l'enseignant. Le relevé des arguments qui portent peut être structuré en référence aux opérations d'objet.

L'organisation topogénétique enfin retiendra notre attention. La logique naturelle distingue trois niveaux auxquels le locuteur doit agir pour faire accepter sa proposition de schématisation par ses partenaires (Grize, 1990, p. 38 et 39). Le *plan cognitif* est celui où est schématisée l'information à proprement parler (opérations d'objet, voir ci-dessus). Le *plan argumentatif* est celui dans lequel on conclut, évalue, distingue, questionne, etc. Le *plan rhétorique* enfin marque l'image qu'on se fait du processus de communication en train de se poursuivre. Ces deux derniers traits regroupent donc les instructions utiles à la reconstruction de la schématisation par l'interlocuteur, marquent les positions que chacun tente d'occuper dans

l'interaction. L'enseignant, par ses reformulations en particulier, agit à ces niveaux pour inciter les apprenants à préparer une place à l'interlocuteur dans leur propre discours (Weisser, 2003). Ils passent ainsi progressivement d'une absence de reconnaissance des énoncés d'autrui à une *coopération dialogale* : respects des règles usuelles de la conversation, des tours de parole (Golder, 1996), des maximes conversationnelles (Grice, 1979). Ils progressent ensuite vers une *coopération argumentative* : reprise des données, contre-argumentation (Golder, 1996) :

Damien : Romain, il avait dit que elle aimait pas trop Arlequin et elle est partie juste pour les couleurs. Mais si elle aimait pas trop Arlequin, eh ben, en fait, elle est revenue, mais elle pouvait pas savoir si elle allait revenir ou partir.. si les couleurs, elles allaient s'enlever. Elle pouvait pas le savoir. Alors... je sais pas.

Les marqueurs de cette reconnaissance de l'égalité des statuts conversationnels peuvent être recherchés parmi les *opérations de sujet* telles que les définit la logique naturelle (Grize, 1996, p. 96-100). À travers la *modulation*, un prédicat est affirmé avec plus ou moins de force, on indique le degré de certitude ou de doute qu'on attache à un énoncé (Grize, 1990, p. 9). Par la *modalisation*, l'énonciateur prend en charge son dire, il se met lui-même en scène pour endosser la responsabilité de ce qu'il affirme (*Ibid.*, p. 71) :

Justine : Moi je trouve qu'il est un peu frimeur parce qu'il montre trop ses couleurs. Il se vante un peu trop parce qu'il veut faire croire à Colombine que ses couleurs sont plus belles que celles de Pierrot. Alors il se vante un peu. Il se vante de trop, moi je trouve.
Damien : Moi je pense que si Colombine elle serait pas partie.. Par exemple au début du texte, pour venir, je pense qu'il fait que trois trucs : il peint, il dort, et il pousse une roulotte.

Ces façons d'agir en son nom propre lors des échanges discursifs ouvrent à autrui un espace de négociation, de contradiction. Il apparaît de plus que ce sont les élèves qui parviennent à prendre en charge leurs énoncés qui réussissent le mieux à acquérir le savoir visé par la séquence : dans cette position, ils conçoivent leurs connaissances comme personnelles et donc susceptibles d'évoluer, alors que leurs camarades qui ne pratiquent pas la modalisation pensent affirmer des vérités absolues qui s'imposent à tous, mais qui de fait constituent autant d'obstacles à l'apprentissage (Weisser & Rémigy, 2004).

Polylogues, trilogues, coalitions

Les situations adidactiques en mathématiques débutent par une phase d'action dans laquelle les élèves travaillent à la résolution d'un problème par petits groupes. Pour la didactique des sciences, un recueil des représentations initiales individuelles ouvre fréquemment les séquences d'apprentissage. Dans nos corpus portant sur la lecture de textes littéraires, nous avons systématiquement demandé aux élèves de mettre par écrit leur interprétation personnelle de ce qu'ils avaient lu. À la suite de ces premiers travaux exploratoires, une confrontation des points de vue mésogénétiques peut s'organiser dans la classe, au travers d'un débat contradictoire, lieu de tensions autour de rapports de places – topogénèse – qui apparaissent à l'occasion du progrès des controverses entre thèses opposées – chronogénèse (Garcia, 1980).

Cette conversation qui met en scène un nombre très conséquent de locuteurs constitue un texte collectif, un *polylogue* (Kerbrat-Orecchioni, 2004). Elle présente à ce titre un certain nombre de particularités. Il est nécessaire tout d'abord que ses acteurs s'entendent à la fois sur des contenus présumés issus de la situation didactique, mais aussi sur les règles du jeu conversationnel, ou encore sur le script qui sous-tend le type d'échange dans lequel ils se trouvent engagés (Kerbrat-Orecchioni, 1998), ce qui renvoie à nos remarques précédentes au sujet des scénarios conversationnels (2).

La pluralité des *next speakers* potentiels a un effet sur la stabilisation du sens attribué à un énoncé donné. Dans un dialogue (il vaudrait mieux d'ailleurs parler de *dilogue*), un seul interlocuteur peut apporter la contradiction ; de plus, il succède immédiatement au premier locuteur. Dans un oral polygère, et c'est le cas en situation d'apprentissage, une proposition initiale peut être remodelée par plusieurs tours de paroles, pas forcément adjacents. L'enseignant modérateur du débat procède alors à des institutionnalisations partielles et temporaires, afin que la classe ne perde pas le fil de la discussion (Weisser, 2003). La force illocutoire d'un même acte de langage varie en outre selon l'interlocuteur. Pour l'énonciateur lui-même, il peut par exemple s'agir d'une prise de pouvoir, quand il se présente comme porte-parole de son groupe ; par *adressage direct*, il cherche à prescrire la conduite de son adversaire ; par *adressage indirect*, il informe l'enseignant de l'état actuel de sa pensée. De plus, du fait du caractère public des désaccords, les attaques de la *face* des acteurs sont souvent

considérées comme plus graves que si elles se produisaient en comité restreint. Les règles du contrat didactique (« On attaque un énoncé et pas son énonciateur », etc.) gagnent de ce fait à être explicitées et même à faire l'objet d'une réflexion de la part du groupe d'apprenants.

Signalons pour finir un dernier trait distinctif des polylogues : certains locuteurs se situent fréquemment à la périphérie, sont peu concernés, ou se sentent peu concernés (Kerbrat-Orecchioni, 2004). Effet du contrat didactique différentiel, où « chaque élève vient remplir une fonction *ad hoc* à chaque étape de l'élaboration conjointe de l'activité » (Schubauer-Leoni & Chiesa Millar, 2002, p. 133). Dans ces conditions, le but de l'enseignant, dans les discussions heuristiques que nous avons observées, est de transformer les polylogues en *trilogues*, au moyen d'une centration forte sur un thème commun, la production d'un savoir, en recherchant une équité topogénétique dans laquelle tous les apprenants seraient autant de *participants ratifiés* :

Maître : Alors qu'est-ce que vous en pensez ? C'est mieux ?

Maître : Qu'est-ce qu'il veut dire Romain par là ?

Maître : Ah oui. Alors toi, tu nous dis que...

Maître : Oui, au début, elle ne savait pas si les couleurs allaient tenir ou pas. C'est ça ?

Maître : Tu es d'accord avec Justine.

Un *trilogue* (Kerbrat-Orecchioni & Plantin, 1995) met en scène deux interlocuteurs privilégiés (L1 et L2) dont les tours de parole se succèdent sur le devant de la scène, en présence d'un tiers (L3) constitué par tous les autres membres du groupe, « instance collective mais fonctionnellement homogène » (*Ibid.*, p. 2).

Dans les corpus étudiés, la position L1 est occupée par un élève, en général chargé par les pairs de son groupe de restituer l'avancée de leurs travaux. Il occupe ainsi momentanément une position discursive haute (Schubauer-Leoni, Leutenegger & Mercier, 1999, p. 308). Son statut topogénétique particulier se matérialise parfois par une mise en scène, par une organisation proxémique appropriées. L'élève « passe au tableau », il se lève pour prendre la parole, s'appuie sur une affiche. Il est de toute façon et *a minima* l'objet de la considération attentive du professeur, ce qui provoque une focalisation des regards de L3 (Witko-Commeau, 1995, p. 285).

L'enseignant (L2) modère les débats, ses interventions ne concernant jamais le contenu des appren-

tissages, mais seulement les conditions de son élaboration, l'implication des apprenants (Brousseau, 2004, p. 257). Sa tâche consiste alors principalement à assurer la rotation des positions discursives hautes, d'un groupe à l'autre, d'un individu à l'autre.

En effet, L1 s'adresse (doit s'adresser) non seulement au professeur (L2) mais aussi à ses pairs (L3). Par ce « *polyadressage simultané* » (Witko-Commeau, 1995, p. 285), tous les élèves se voient reconnu un statut de *locuteur légitime*, à concrétiser par leur positionnement topogénétique ultérieur. Pour les aider dans cette voie d'une prise de parole personnelle, l'enseignant évite que les trilogues ne tournent au dialogue entre lui et des élèves privilégiés pour leurs qualités chronogénétiques (voir à ce sujet Schubauer-Leoni & Chiesa Millar, 2002). Dans le cas contraire, le « pacte de participation » (Witko-Commeau, 1995, p. 292) est rompu, on bascule de la situation didactique au « cours dialogué » de la pédagogie traditionnelle, où L1 n'est finalement plus que l'image du maître reflétée par certains élèves.

Mais les interventions de l'enseignant poursuivent d'autres finalités encore (Weisser, 2003 & 2006). Il s'agit pour lui d'inciter à la confrontation, de mettre à jour des controverses latentes.

Il s'appuie pour cela sur des *coalitions* d'élèves, entendues comme une alliance temporaire de personnes en vue d'une action conjointe (Bruxelles & Kerbrat-Orecchioni, 2004). En effet, quand L1, représentant de son groupe, s'adresse à L3, c'est pour essayer de rallier ses camarades à leur cause : en situation d'apprentissage, les coalitions se forment autour d'une position épistémique commune, les enjeux mésogénétiques restent toujours présents. D'une séquence à l'autre, les coalitions réunissent des élèves différents ; au sein même d'un débat, les repentirs, ralliements ne sont pas rares :

Maître : Regardez : là, j'ai retrouvé la page où ils rencontrent le chauffeur, Spike.

« Alors Spike me dit : "Pourquoi gardes-tu ce nez rouge et ce masque blanc ?" »

« Ils me collent à la peau : ce n'est pas facile d'être nain. » »

« Et d'être noir dans le plus grand pays du monde ? » »

« Nous étions de la même famille. Je n'avais rien à ajouter. Cette famille... ? » »

Morgane : La famille du cirque.

Anthony : Oui, celle du cirque.

Nathalie : L'ours et le clown sont de la famille du cirque (*Le Voyage d'Oregon*).

Cette variabilité topogénétique tout à fait salubre fait passer les apprenants de la certitude au doute, et du doute à la falsification éventuellement (Weisser, 2006).

S. Bruxelles et C. Kerbrat-Orecchioni (2004) cherchent à caractériser les traits de la coalition. Elles distinguent d'une part les *marques d'accord*, tant linguistiques que gestuelles. Dans les *corpus* étudiés, il est fréquent de voir un élève en nommer explicitement un autre pour se rallier à sa position :

Laurent : Moi, je l'aurais non plus pas laissé rentrer. Parce que, comme Mathieu il l'a dit, il était méchant, et puis, c'est comme s'il enlevait...

Christelle : Ouais, quand même un peu. Parce que comme il a dit, Damien...

Il est à relever de plus que les signes de désaccord renforcent tout autant les alliances, par choix d'un adversaire commun.

Est invoquée d'autre part la production d'*arguments co-orientés*. Cette manifestation d'adhésion est elle aussi très usitée des élèves, et prend souvent la forme d'une dénivellation, soit spécifiante, soit généralisante :

Damien : Moi, je crois pas ce qu'ils ont dit, qu'Arlequin n'était pas utile. Parce que Pierrot, il aurait pu envoyer des lettres. Mais il les mettait dans des enveloppes, et il allait pas les envoyer.

M. : Et alors grâce à Arlequin...

Damien : ouais, parce qu'il a mis une lettre sur l'échafaudage. Et Colombine, elle dormait la nuit, elle savait pas que la nuit, c'était comme ça, alors des fois, elle devait pousser la roulotte pendant la nuit. Et puis, elle voyait comment c'était, la nuit. C'était pas un trou noir.

Mathieu : Arlequin a fait quelque chose de bien et pas bien.

Le passage du « Je » au « Nous », au « On » constitue une troisième possibilité d'agrégation des avis. Mais l'analyse en est délicate. Les cas rencontrés oscillent entre le « On » qui rassemble effectivement les voix des coalisés, y compris celle de l'énonciateur, et le « On » de vérité générale auquel fait appel par exemple un locuteur isolé. On peut même aller jusqu'à se demander si, aux yeux des élèves, la vérité que s'est choisie leur groupe se distingue très nettement d'une vérité qui s'imposerait à tous. La problématique de la *prise en charge énonciative* réapparaît, au niveau des coalitions cette fois.

L'approche de S. Bruxelles et C. Kerbrat-Orecchioni prévoit enfin l'occurrence d'une quatrième catégorie

de traits, prenant la forme d'une *assistance lexicale* par laquelle l'allié fournit les termes qui font défaut au locuteur. Ce type de marques de coalition n'a pas pu être identifié dans les débats scolaires étudiés, les tâches de reformulation et de désambiguïsation semblant rester dévolues à l'enseignant :

Teddy : Moi, je dis que le ballon, il va se gonfler à cause de la pulsation d'air.

Maître : À cause de la pulsation d'air... ? Est-ce que quelqu'un a un autre mot ?

Morgan : Eh ben en fait, il y aura une pression. On va enfoncer la bouteille, et la pression va faire monter de l'air et le ballon, il va se gonfler.

Le processus d'apprentissage s'analyse au final dans l'approche par trilogues et coalitions comme consolidation des positions de groupes d'élèves, mais aussi comme remaniement de représentations, comme conversion d'individus qui changent de conviction sous l'influence de la controverse. Cette affirmation d'une pensée en train de se faire au contact d'autres et l'exercice du droit à changer d'avis n'apparaissent cependant que si les apprenants ne se sentent pas menacés dans leur statut d'interlocuteur ratifié, par le groupe de pairs et par l'enseignant. Ce qui dépend directement du travail de définition du contrat didactique menée tout au long de la scolarité.

CONCLUSION

Des éléments appartenant aux différentes théories linguistiques et logiques invoquées ont ainsi pu être rattachés de façon privilégiée à l'étude de l'une ou l'autre des trois genèses. L'analyse méthodologiquement étayée des interactions didactiques permet à la fois d'approfondir notre connaissance des interlocuteurs (apprenants, enseignants), d'établir « des typologies d'aide, de conditions d'accès au savoir », et même d'explorer les phénomènes langagiers pour eux-mêmes, dans ce contexte scolaire particulier (Schubauer-Leoni, Leutenegger & Mercier, 1999, p. 326).

Le va-et-vient entre analyses au niveau macro et au niveau micro (de la séquence à l'acte de langage et retour) sert à préciser les hypothèses de recherche puis à reverser les résultats obtenus ponctuellement dans l'économie générale d'un processus d'apprentissage. De façon analogue, on pourrait imaginer que

des descriptions ponctuelles de moments chronogénétiques contribuent à éclairer l'état de la topogénèse obtenu à la fin d'une leçon.

L'éclectisme méthodologique est requis par la complexité de la situation étudiée et par la diversité des éclairages que l'on peut lui apporter. Comme nous avons essayé de le montrer dans ce texte, le choix d'un angle d'attaque du problème implique le recours préférentiel à certains concepts explicatifs. Mais dans le même mouvement, l'interdépendance des trois genèses exige de revenir régulièrement à une vue surplombante.

Oserons-nous, pour finir, une proposition s'agissant de la question du générique et du spécifique ?

Il nous semble au terme de nos études que seule une rotation systématique et assumée des positions discursives hautes, par les déséquilibres qu'elle impose aux locuteurs successifs, est capable d'engendrer les mouvements chronogénétiques et mésogénétiques. Certaines options topogénétiques seraient donc premières, et communes à toutes les approches didactiques disciplinaires, si tant est qu'elles reconnaissent l'apprenant comme producteur du savoir que lui désigne l'enseignant.

Marc Weisser

marc.weisser@uha.fr

Université de Haute-Alsace

Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC)

NOTES

- (1) En particulier, la recherche INRP, n° 00/04/30015: « Argumentation et démonstration dans les débats et discussions en classe » (2000-2004).
- (2) Il est à relever qu'en milieu scolaire, ces trois plans font l'objet d'un apprentissage au cours même des interactions orales. La présence de l'enseignant nous semble donc requise pour modérer les débats ou pour en organiser la gestion par les élèves, travail qui ne peut se concevoir que dans une pratique régulière et suivie.

BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE (1987). *Organon IV : Les seconds analytiques*. Paris : J. Vrin.
- BARTH B. M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- BERNIÉ J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88.
- BRONCKART J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BROUSSEAU G. (1978/1998). « Un exemple pour entrer en matière : "La course à 20" ». In G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage, 1998, p. 25-44.
- BROUSSEAU G. (1986/1998). « Fondements et méthodes de la didactique ». In G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage, 1998, p. 47-112.
- BROUSSEAU G. (1990/1998). « Le contrat didactique : l'enseignant, l'élève et le milieu ». In G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage, 1998, p. 299-327.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU G. (2004). « Les représentations : étude en théorie des situations didactiques ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n° 2, p. 241-277.
- BRUXELLES S. & KERBRAT-ORECCHIONI C. (2004). « Coalitions in polylogues ». *Journal of Pragmatics*, vol. 36, n° 1, p. 75-113.
- CLOT Y. [dir.] (2002). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- ECO U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- FLUCKIGER A. & MERCIER A. (2002). « Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 27-36.
- FRANÇOIS F. (2002). « Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine ». In Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute, p. 213-232.
- GARCIA C. (1980). « Argumenter à l'oral : de la discussion au débat ». *Pratiques*, n° 28, p. 5-124.
- GARCIA-DEBANC C. (1996). « Quand les élèves de CM1 argumentent ». *Langue française* n° 112, p. 50-66.
- GHIGLIONE R. & TROGNON A. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : PUG.
- GILLY M. ; ROUX J.-P. & TROGNON A. [dir.] (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses universitaires de Nancy ; Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- GILLY M. ; ROUX J.-P. & TROGNON A. (1999). « Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle ». In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction*. Nancy :

- Presses universitaires de Nancy ; Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, p. 9-40.
- GIUGLIANO A. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2004). « Polylogues, trilogues et temporalité d'enseignement en classe de mathématiques et d'italien ». In *Actes du colloque « Faut-il parler pour apprendre ? »*, IUFM Nord-Pas-de-Calais & université Lille 3-Charles de Gaulle. Lille : IUFM Nord-Pas-de-Calais ; CD-ROM.
- GOLDER C. (1992). « Justification et négociation en situation monogérée et polygérée ». *Enfance*, n° 1-2, p. 99-112.
- GOLDER C. (1993). « Savez-vous argumenter à la mode... à la mode des petits ? ». *Enfance*, n° 4, p. 359-376.
- GOLDER C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GRICE H. P. (1979). « Logique et conversation ». *Communications*, n° 30, p. 57-72.
- GRIZE J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- GRIZE J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF.
- HABERMAS J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard, 2 vol.
- JOHNSA S. (1996). « Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne ». In C. Raïsky & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck, p. 145-158.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1998). « La notion de "négociation" en analyse des conversations. L'exemple des négociations d'identité », *Revue de sémantique et pragmatique* n° 3, p. 13-33.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2004). « Introducing polylogue ». *Journal of Pragmatics*, vol. 36, n° 1, p. 1-24.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. & PLANTIN C. [dir.] (1995). *Le trilogue*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- KLEIBER G. (1990). *La sémantique du prototype : catégories et sens lexical*. Paris : PUF.
- KOSTULSKI K. (2001). « Regard pragmatique sur une clinique de l'activité ». *Éducation permanente*, n° 146, p. 175-191.
- LENOIR Y. (1996). « Médiation cognitive et médiation didactique ». In C. Raïsky & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck, p. 223-252.
- LIGOZAT F. (2004). « Gestes didactiques et discursifs des professeurs : quel statut dans le déroulement temporel d'une séance de mathématiques ? ». In *Actes du colloque « Faut-il parler pour apprendre ? »*, IUFM Nord-Pas-de-Calais, Université de Lille III. Lille : IUFM Nord-Pas-de-Calais ; CD-ROM.
- MARTINAND J.-L. (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP.
- MATHERON Y. & SALIN H. (2002). « Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 57-66.
- MERCIER A. ; LEMOYNE G. ; ROUCHIER A. [dir.] (2001). *Le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- MERCIER A. ; SCHUBAUER-LEONI M.-L. ; SENSEVY G. (2002). « Vers une didactique comparée ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 5-16.
- NONNON E. (1996). « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration ». *Langue française*, n° 112, p. 67-87.
- RAISKY C. & CAILLOT M. [dir.] (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : de Boeck.
- ROUX J.-P. (2003). « Épisodes inter-discursifs maître-élève(s) et construction de connaissances dans un dispositif d'enseignement-apprentissage de type socioconstructiviste en CM1 ». *Bulletin de psychologie*, vol. 56, n° 4 (466), p. 531-544.
- SARRAZY B. (2001). « Didactique et enseignement des mathématiques : l'enjeu de leurs rapports pour la formation des professeurs ». In A. Mercier, G. Lemoïne, A. Rouchier, *Le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, p. 163-178.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1996). « Étude du contrat didactique pour des élèves en difficultés en mathématiques ». In C. Raïsky & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : de Boeck, p. 159-191.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. ; LEUTENEGER F. & MERCIER A. (1999). « Interactions didactiques dans l'apprentissage des "grands nombres" ». In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon, *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses universitaires de Nancy ; Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, p. 301-328.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. & V. CHIESA MILLAR (2002). « Une "tâche de français sur un thème de géographie" : actions didactiques de l'enseignante dans le vif de l'activité de la classe et dans son discours a priori ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 123-134.
- SENSEVY G. (2001). « Modèles pour l'action du professeur : nécessités, difficultés ». In, A. Mercier, G. Lemoïne & A. Rouchier, *Le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, p. 209-232.
- SENSEVY G. ; MERCIER A. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000). « Vers un modèle de l'action didactique du professeur : à propos de la course à 20 ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 3, p. 263-304.
- SENSEVY G. & QUILIO S. (2002). « Les discours du professeur : vers une pragmatique didactique ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 47-56.
- SPERBER D. & WILSON D. (1989). *La pertinence*. Paris : Éd. de Minuit.
- TROGNON A. (1994). « Théories et modèles de la construction interactive du quotidien ». In A. Trognon, U. Dausendschön-Gay, U. Krafft & C. Riboni (dir.), *La construction interactive du quotidien*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 7-52.
- TROGNON A. (1999). « Éléments d'analyse interlocutoire ». In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses universitaires de Nancy ; Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, p. 69-94.
- TROGNON A. ; DAUSENDSCHÖN-GAY U. ; KRAFFT U. & RIBONI C. [dir.] (1994). *La construction interactive du quotidien*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- VYGOTSKI L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Mesidor [3^e éd. Paris : La Dispute, 1997].

- WEISSER M. (2002). *La lecture à l'école et au collège : entre psittacisme et délire*. Paris : L'Harmattan.
- WEISSER M. (2003). « La gestion didactique des situations d'argumentation orale ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 3, p. 49-76.
- WEISSER M. (2004a). « Compétences argumentatives des enfants d'âge scolaire : les profils interactionnels au Cours préparatoire et au Cours moyen ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n° 2, p. 435-455.
- WEISSER M. (2004b). « Apprendre la tolérance grâce au texte littéraire : de la compréhension littérale à l'interprétation axiologique ». *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 9 n° 1, p. 121-134.
- WEISSER M. (2005). « Le statut de l'artefact dans le discours de l'apprenant ». *Aster : recherches en didactique des sciences expérimentales*, n° 41, p. 153-174.
- WEISSER M. (2006). « Comprendre et interpréter un texte narratif de fiction : un exemple d'argumentation heuristique au Cycle III ». *Carrefours de l'éducation*, n° 21, p. 31-52.
- WEISSER M. ; MASCLET E. & RÉMIGY M. J. (2003). « Construction de la compréhension par l'argumentation orale en sciences : expérience menée au Cycle III ». *Aster : recherches en didactique des sciences expérimentales*, n° 37, p. 17-52.
- WEISSER M. & RÉMIGY M.-J. (2004). « Formes de la participation et appropriation individuelle des savoirs ». In *Actes du colloque « Faut-il parler pour apprendre ? »*, IUFM Nord Pas de Calais, Université Lille III. Lille : IUFM Nord-Pas-de-Calais ; CD-ROM.
- WEISSER M. & RÉMIGY M.-J. (2005). « Argumenter en classe : à propos de quoi ?, comment ?, pourquoi ? ». *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p. 129-148.
- WITKO-COMMEAU A. (1995). « Du trilogue dans le polylogue ». In C. Kerbrat-Orecchioni & C. Plantin (dir.), *Le trilogue*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 284-306.