

L'APPRENTISSAGE DES CONDUITES DE QUESTIONNEMENT : situations et tâches langagières

Elisabeth NONNON
IUFM Lille et équipe Théodile Lille 3 - INRP « Oral »

Résumé : Echapper au dilemme entre risque de formalisme d'un enseignement systématique de l'oral et risque de flou dans les exigences et les démarches d'une pédagogie de l'oral intégrée suppose de clarifier les tâches de verbalisation proposées aux élèves dans les situations d'apprentissage en commun, que le langage y soit outil d'apprentissage ou objet d'apprentissage. L'activité énonciative et interactive elle-même peut être analysée en tant que tâche, quand buts, contraintes et problèmes liés au référent ou aux conduites demandées confrontent à des obstacles, obligent à mettre en oeuvre des ressources langagières non précodées, des tâtonnements, des stratégies de discours qui peuvent devenir objet d'attention pour les élèves. Ce travail énonciatif et interactif est montré dans deux corpus mettant en jeu des conduites de questionnement dans une classe de CM, en sciences de la vie et en sciences sociales. On s'interroge sur ce que nécessite et ce que produit la mise en oeuvre systématique d'un travail sur le questionnement, à la fois sur le plan de la problématisation et sur celui des conduites discursives.

Le travail sur l'oral en classe est pris entre deux pôles, celui d'une didactique systématique basée sur une définition stricte de l'oral et sur la codification de genres oraux susceptibles d'un enseignement, et celui d'une conception extensive et globale de l'oral comme pratique inscrite dans toutes les activités sociales et intellectuelles de la classe, qu'il s'agisse seulement de favoriser et de systématiser. Si la première perspective rend visibles et évaluables, donc légitimes, des objectifs et objets d'enseignement liés aux pratiques orales, elle risque de développer des entraînements formels et décontextualisés, coupés du travail sur les contenus de discours et les positions intersubjectives qui est au coeur des pratiques orales. A l'inverse, une perspective centrée sur les occasions de parole fonctionnelles et significatives dans les situations d'apprentissage en commun se heurte à la difficulté de déterminer des exigences claires relatives aux pratiques orales, susceptibles de fonder des objectifs d'apprentissage, des éléments de progression, des critères pour mesurer les évolutions.

Si l'on veut échapper à ce dilemme entre risque de formalisme d'un enseignement systématique et explicite des discours oraux et risque de flou dans les exigences et les démarches d'une pédagogie intégrée de l'oral, il faut donc clarifier les tâches de verbalisation proposées aux élèves dans les différentes situa-

tions d'apprentissage en commun de toutes les disciplines et les relations différentes pouvant exister, selon les cas et les moments, entre dimension disciplinaire des apprentissages visés, et dimensions langagières et discursives.

1. LES SITUATIONS DE LANGAGE COMME TÂCHES LANGAGIÈRES

La notion de tâche se distingue à la fois de celle de situation et de celle de consigne pour une activité. En milieu scolaire, on parle de situation de langage ou d'apprentissage, désignant souvent par là à la fois les composantes extérieures de la situation, le type d'activité, les supports et les consignes, les procédures observées. La notion de tâche spécifie ce qui, dans une situation donnée, contribue à définir et orienter l'activité des élèves en l'inscrivant dans une dynamique de travail et d'apprentissage : une tâche définie à l'intérieur d'une situation met en jeu une orientation finalisée, des obstacles à surmonter pour obtenir des résultats, des contraintes qui structurent les procédures à mettre en oeuvre.

Le terme est souvent employé dans le cadre d'activités parcellisées strictement procédurales, où l'activité demandée peut être déterminée en termes d'algorithmes et relève plus de l'exécution que de l'apprentissage ou de l'invention. Mais elle peut aussi être définie de façon plus ouverte et complexe, quand buts et contraintes ouvrent un espace d'exploration permettant plusieurs stratégies de résolution ou obligent à élaborer des procédures et pas seulement à en appliquer, comme dans la résolution de problèmes.

Classiquement, depuis Newell et Simon, la recherche d'une solution est définie comme déplacement dans un espace de recherche. La constitution de cet espace suppose de se représenter et mettre en relation une situation initiale, un but qui amène à la transformer, des états intermédiaires possibles (sous-but, transformations) définis à partir des opérateurs et de leurs contraintes d'application. Pour une situation-problème, on peut, comme Richard (1990), formaliser par un graphe l'espace de la tâche en schématisant données, états et parcours possibles. Aménager et analyser une situation en termes de tâche suppose donc de cerner des buts, localiser des obstacles, construire le référentiel de notions et relations impliquées, pour pouvoir anticiper au moins en partie les chaînes d'actions requises et des stratégies possibles, et interpréter tatonnements et erreurs. Cette analyse permet aussi de discerner structure et variables, pour jouer sur les variables permettant de transformer la tâche, si elle s'avère trop facile pour susciter un apprentissage ou trop difficile pour permettre un travail constructif.

Même si aucune situation ne détermine de façon mécanique ce que sera une production langagière, aborder les situations de langage en termes de tâches permet de cerner plus précisément les conduites de verbalisation qu'auront à mettre en oeuvre les élèves, les obstacles qu'ils vont affronter, les ressources langagières à mobiliser pour les dépasser. Mais cela suppose de clarifier ce qu'on attend, en faisant plusieurs distinctions.

1.1. Les tâches où le langage est médiateur et outil d'apprentissage

La première distinction peut se faire entre tâches où langage et échanges ne sont pas objet principal de l'apprentissage mais peuvent jouer un rôle facilitateur ou potentialisant pour les apprentissages, et tâches centrées sur l'apprentissage du langage et des discours, même si elles s'appuient sur d'autres apprentissages ou supports disciplinaires. Il s'agit bien sûr plus d'un continuum entre deux pôles que d'une dichotomie de nature.

Dans le premier cas, la tâche proposée vise à faire construire une notion ou une démarche dans un champ disciplinaire, la verbalisation intervenant à titre d'outil. Il peut s'agir d'une activité d'une autre discipline (travailler sur le mouvement du corps humain en sciences de la vie, par exemple) ou de français (négocier les interprétations d'un texte, réaliser un tri de textes, dégager des critères pour l'écriture, affiner une notion grammaticale). Dans la dictée dialoguée, par exemple, les conduites de questionnement et d'explication réciproques mises en oeuvre visent d'abord des objectifs en orthographe (changer la représentation de l'erreur, aider les élèves à formuler des raisonnements orthographiques avec leurs propres mots à partir de leurs propres analogies), l'hypothèse étant que verbaliser permet de progresser à qui demande de l'aide (en amenant à localiser précisément les termes d'une alternative face à une difficulté, à s'approprier des stratégies d'autres élèves), et à qui explique (en amenant à prendre conscience en les explicitant de ses critères et ses stratégies). Il faut donc discerner, aux différents moments d'une tâche disciplinaire, quelles démarches sont à mettre en oeuvre et quels rôles spécifiques y jouent verbalisation et échanges verbaux : analyse de la situation et catégorisation des données, analogie avec des situations proches, inventaire en extension de caractéristiques ou de contextes d'usage d'une notion, mise en relation amenant à formuler un problème... Par ailleurs, les situations d'apprentissage sont de types variés, toutes ne relèvent pas d'un conflit opératoire. Les phases de tâtonnement ne mettent pas en jeu le même rapport entre discours et processus cognitifs que les phases d'explication, de démonstration, d'argumentation relatives à une solution déjà adoptée ou une connaissance construite (Brossard, 1980).

Ces conduites verbales peuvent être analysées dans deux perspectives : analyser, à partir d'indices linguistiques et discursifs permettant d'inférer des opérations cognitives, ce qu'elles révèlent de tâtonnements, de modes de résolution, de seuils dans la formulation franchis par les élèves ; essayer de cerner la façon dont elles interviennent dans une dynamique de changement des représentations, des tâches, des niveaux d'appréhension d'une règle ou d'une notion. Cette dynamique peut elle-même être appréhendée à deux niveaux : comment la verbalisation intervient dans les procédures permettant de réussir la tâche prescrite (arriver à bout du tri, du texte-puzzle), et dans celles permettant la construction de notions ou de principes sous-jacents à la tâche. Au premier, on se centre plus sur les aspects régulateurs de l'action conjointe (rappeler le but, ajuster les rythmes de résolution, commenter et corriger les actions, anticiper les résultats, emmagasiner les avancées du travail dans l'action comme dans le raisonnement). Au second, on privilégie le travail sur les représentations

et leurs transformations à travers les verbalisations : nommer, qualifier, définir, négocier l'interprétation des données, en explorer les composantes, les relations, les causes, discerner constantes et variables, formuler des régularités, expliciter des critères de jugement ou le cheminement d'un raisonnement (Nonnon, 1996). Ces niveaux sont indissociables, surtout si la tâche s'appuie sur le traitement et l'élaboration de données verbales plus que sur des manipulations physiques, mais peuvent être plus ou moins prédominants.

1.2. Les tâches où le langage est objet d'apprentissage

Dans certaines de ces tâches, le langage peut devenir lui-même objet d'apprentissage, au niveau de la pratique, si les contraintes de la tâche obligent à se confronter à des problèmes de verbalisation et à mettre en place des stratégies de discours pour les résoudre, ou au niveau de la réflexion explicite, quand les conduites linguistiques en situation deviennent objets d'attention, de comparaison et de problématisation, à des degrés divers de formalisation et de technicité dans le métalangage.

Les conditions amenant cette mise en perspective et cette problématisation du langage sont diverses. En explicitant droits et devoirs à respecter dans l'écoute et la prise en charge de conduites discursives, la codification de rôles garantit un espace de mise à distance. En situation de simulation où ces rôles sont formels, comme l'interview, postures, codes et stratégies deviennent plus facilement objet d'attention et d'analyse. Mais, pour que les conduites discursives ne soient pas exercées formellement sans véritable enjeu cognitif ou relationnel, ces rôles doivent s'ancrer dans des démarches de réflexion intégrées au travail de classe. Ils peuvent être ainsi ceux qu'offre l'activité d'écoliers en train d'apprendre ensemble, pour peu qu'on prenne au sérieux ces fonctions de prise de parole et qu'on leur laisse le temps de s'exercer. Certains sont classiques, comme celui de rapporteur de groupe, d'autres peu pratiqués, comme ceux de questionneur, de régulateur, de médiateur qui aide les autres, même si certains élèves sont capables de mettre en oeuvre incidemment de telles conduites.

Il est rare, dans le dialogue didactique, que le temps soit laissé aux élèves pour mûrir et développer la mise en relation entre plusieurs énoncés de statut différent : un constat et son commentaire ou la conclusion qu'on en tire, un exemple et l'énoncé de son orientation argumentative, une formulation et son évaluation, sa reformulation, la restitution du cheminement d'un raisonnement. Le minimum est de garantir conditions lisibles et temps pour que les élèves aient à prendre en charge des discours même brefs mais assumés, articulant des postures d'énonciateur différentes, et se confrontent par là même à des problèmes discursifs dont souvent le dialogue didactique les dispense : aller jusqu'au bout de ce qu'on veut dire, mettre en relation plusieurs positions sur un même objet, gérer la progression dans la construction d'informations, assurer la régulation de la compréhension réciproque. Assumer certaines conduites de discours peu pratiquées à l'école, comme questionner ou expliquer, peut constituer une tâche d'apprentissage, un ensemble de problèmes à résoudre, dont il faudrait décrire les différents niveaux et les composantes pour mieux cerner obstacles et objectifs.

Les problèmes que pose la pratique de telles conduites, donc la nature de la tâche langagière, ne peuvent être séparés des caractéristiques du référent et des objets construits par le discours. Construire verbalement certaines réalités plus complexes ou certains points de vue sur elles confronte l'activité énonciative à une résistance, oblige à tenter des procédures de mise en mots non pré-codées, à faire des choix de perspective à partir desquelles organiser les relations référentielles.

S'ils discutent du système solaire et de la rotation de la terre et de la lune, par exemple, les élèves s'affrontent à des problèmes d'identification et de mise en relation d'objets de discours proches (plusieurs planètes, plusieurs mouvements), qu'il faudra différencier, situer les uns par rapport aux autres comme actants ou comme objets, articuler dans le discours, et par rapport auxquels le point de vue énonciatif n'est pas donné d'avance et une fois pour toutes. On peut parler du système dans son ensemble en se plaçant de l'extérieur ou en l'organisant à partir de sa position propre sur la terre, ou en passant de l'une à l'autre comme le font souvent les élèves. Si on explique, en mars, à des élèves d'une autre classe un projet théâtre engagé depuis deux mois dans la perspective d'une représentation en juin, la tâche implique de différencier pour soi et pour l'interlocuteur des épisodes apparemment proches (plusieurs expériences de vidéoscopie aux fonctions différentes à différents moments du projet, par exemple), d'explicitier les liens chronologiques, de cause et de condition à conséquence, et surtout de but à moyen, de problème à solution entre les actions. Comment les élèves vont-ils verbaliser les relations d'intentionnalité, l'éventualité de conséquences ou d'alternatives, alors qu'ils butent encore, syntaxiquement, sur l'expression du but ? Explicitier ces liens de façon cohérente suppose de choisir une mise en perspective temporelle. Part-on du déroulement des actions depuis le début, avec anticipations et justifications par les conséquences attendues, ou prend-on comme repère le but final pour intégrer rétrospectivement, à titre de moyens, les successions d'actions ? Comment être clair dans le passage d'une perspective à l'autre ?

L'activité énonciative devient alors elle-même un travail, plus ou moins explicité, dont les formulations adoptées peuvent être plus ou moins formalisées et capitalisées. L'important est que l'enseignant soit en mesure de l'anticiper, au moins en partie, en mesurant les enjeux possibles d'apprentissage langagier dans cet espace de recherche, pour pouvoir mieux cerner la tâche et aider les élèves dans leur tâtonnement.

1.3. Tâche de l'enseignant, tâche de l'élève, et leurs différents niveaux

Aucune consigne, aucune situation-problème proposée aux élèves ne peut déterminer de façon directe les procédures qu'ils mettront en oeuvre. Entre la tâche prévue par l'enseignant et l'apprentissage, il y a l'activité de l'élève pour se donner à lui-même une tâche à mener à bien, à partir de ce qu'il intègre de la tâche donnée par l'enseignant (1). Il faut donc distinguer la tâche prévue et prescrite par l'enseignant, celle qu'il met réellement en place, et celle que construisent les élèves, l'élaboration de l'espace de problème dont parle Richard, qui a

une certaine autonomie par rapport à la tâche prescrite. C'est toute la réflexion des didacticiens des mathématiques autour de la notion de dévolution du problème. On peut donc chercher à cerner comment, à travers les échanges verbaux, s'effectue progressivement cette appropriation commune des buts, des contraintes, du problème, dont l'interprétation permet aux élèves de se donner leur propre espace de recherche, dans lequel s'effectuera un apprentissage.

Pour cerner cette activité et en quoi elle permet un apprentissage, il faut aussi distinguer, dans la tâche prescrite par l'enseignant et celle que reconstruit l'élève, différents niveaux. On peut appeler tâche de premier niveau celle que définit explicitement la consigne, l'explicitation n'étant d'ailleurs jamais complète, puisque cette définition s'ancre dans les routines de classe et la culture commune accumulée sur les attentes, les procédures, les acquis à mobiliser. Elle donne un but que les élèves pourront se représenter suffisamment pour se mettre au travail en faisant appel à ce qu'ils connaissent déjà ; mais si elle constituait réellement la tâche à accomplir, il n'y aurait pas réellement d'apprentissage. Le nouveau pas à franchir, l'objectif-obstacle, les nouvelles opérations à mettre en oeuvre, sont justement ce qui ne peut être dit *a priori* par l'enseignant : c'est justement l'objet de l'apprentissage que de le construire.

C'est ce qu'on peut appeler la tâche de second niveau. Elle est l'objet du travail qui est inscrit dans le choix du référent ou des documents, les découpages ou les manipulations effectuées sur eux, dans les contraintes de la situation-problème ou du dispositif, mais ne peut être nommé d'avance. Elle peut être consciente de la part de l'enseignant ou rester implicite pour lui, être prévue d'avance au moment où il construit sa tâche ou émerger de façon improvisée, quand il interprète ce qui se passe dans l'échange avec les élèves et qu'il exploite sur le moment l'évènement pour changer de niveau dans l'activité en cours. Mais, de toute façon, à ce niveau comme au premier, il n'y a travail que si les élèves, dans leur espace à eux, arrivent à percevoir la tâche de second niveau derrière la formulation de la tâche de premier niveau, ou à se donner une tâche de second niveau à partir du travail engagé sur la base des contraintes explicitées, même si elle n'est pas celle que l'enseignant avait prévue.

On peut guetter dans les échanges cette émergence fragile, souvent fugace, pas toujours partagée par les différents élèves. Certains s'acquittent fidèlement de la tâche dans sa définition déjà connue, alors que d'autres ont déjà pris le risque de déplacer l'objet du questionnement et de se placer dans un autre cadre, en intériorisant ou en se donnant des contraintes non explicites. Cerner comment s'opèrent ces problématisations, ces redéfinitions de la tâche en cours par rapport à d'autres enjeux notionnels ou discursifs, donne des indicateurs pour approcher une dimension importante de la dynamique des interactions en situation d'apprentissage, qu'il soit disciplinaire ou langagier. Je tenterai de le montrer à propos d'une conduite discursive omniprésente dans l'apprentissage, mais peu explicitée comme objet d'apprentissage : le questionnement.

2. DEUX SITUATIONS POUR APPRENDRE À QUESTIONNER ET QUESTIONNER POUR APPRENDRE

2.1. Que voudrait dire apprendre à questionner ?

Les deux extraits proposés, recueillis dans une même classe de Cours moyen, mettent en jeu une même conduite discursive, le questionnement (2). Dans les deux cas, cette phase de questionnement est intégrée à une séquence d'apprentissage disciplinaire. Au delà d'objectifs généraux liés aux attitudes intellectuelles et au rapport au savoir, sa fonction est d'abord de servir l'appropriation de connaissances dans les disciplines concernées, sciences de la vie pour la première et sciences sociales pour la seconde. On est donc renvoyé au rôle que peut jouer le questionnement des élèves dans les démarches de connaissance, rôle apparemment connu et valorisé dans toute pédagogie constructiviste. Mais les contraintes instaurées pour la formulation des questions, les exigences d'explicitation et de contrôle qui s'y attachent font qu'il s'agit, en même temps, d'une tâche discursive, où les conduites de questionnement deviennent elles-mêmes objet d'élaboration et de réflexion.

Il s'agit d'une conduite discursive complexe, et malgré les apparences, mal connue. Même si, sur le plan des principes, on souligne souvent l'importance du questionnement dans l'apprentissage et si, parmi les compétences de discours à travailler au collège, les textes d'orientation mentionnent explicitement savoir interroger, il est bien plus habituel pour un élève d'être en position de répondre qu'en position de poser des questions. Par ailleurs, on se trouve démuné pour définir les compétences et les tâches pouvant orienter cet apprentissage. On peut mobiliser un répertoire de situations ou de supports (rédaction de questionnaires de lecture, jeux de devinettes ou d'enquête, énigmes policières...), mais cela ne suffit pas pour clarifier en quoi consiste cette compétence, les obstacles à franchir, les points sur lesquels porter le travail. Même les manuels de grammaire récents offrent peu de ressources pour travailler cette conduite dans sa dimension discursive. Les éléments de réflexion s'y limitent souvent au classement des types de phrases, à l'inversion dans la phrase interrogative et à la distinction entre interrogation totale et partielle. Or, les problèmes que rencontrent les élèves sont à la fois bien en amont et plus subtils et complexes. Comme pour toute conduite discursive, ils se situent à l'intersection de plusieurs dimensions, que même un travail sur un objectif spécifique ne peut séparer.

Cette conduite met d'abord en jeu des postures énonciatives. Elle implique de se situer d'une certaine façon par rapport à autrui, de définir une image identitaire dans un rapport au savoir et pragmatiquement. Il faut, selon les cas, se poser en demandeur d'aide ou de savoir, donc admettre qu'on ne sait pas, ou se placer en position haute comme celui qui assume l'initiative, met l'autre en demeure de répondre ou se place à son service, comme dans l'interview. Il n'est pas indifférent que, dans les deux corpus, ce soit une élève au statut scolaire et social reconnu qui se pose comme celle qui ne comprend pas et a besoin qu'on lui explique. La position de problématisation qu'elle occupe est inséparable de dimensions de pouvoir. Entrer dans un questionnement suppose d'entrer dans des rôles pragmatiques auxquels certains sont peu préparés.

Ces rôles ont une dimension cognitive et métacognitive. La qualité d'une question, et plus encore d'un enchaînement de questions, renvoie à une analyse qui discerne parmi les caractéristiques du référent ce qui peut être considéré comme acquis et ce qu'on ne sait pas, ce qui est pertinent et ne l'est pas, ce qui est spécifique et ce qui est accidentel ou périphérique. Cela suppose aussi de repérer si la réponse à la question projetée n'est pas impliquée dans la réponse à une autre question, par inclusion ou incompatibilité.

Quoiqu'elle intervienne massivement comme catégorie du jugement professoral, la notion de pertinence n'est pas facile à analyser dans une perspective d'apprentissage. La pertinence d'une question recouvre d'une part une dimension d'appropriété, de placement par rapport au contexte, qu'il s'agisse des réponses de l'interlocuteur, de ses propres questions antérieures ou de celles d'autres locuteurs. À quel moment la question intervient-elle pour qu'il n'y ait ni redondance, ni rupture thématique et dispersion, mais progression dans un cheminement, appui sur des acquis pour les prolonger et les problématiser ? D'autre part, la pertinence d'une question renvoie au niveau des opérations qu'elle suppose ou qu'elle appelle. Certaines sont de simples demandes d'information ponctuelle, factuelle. D'autres portent sur une mise en relation ou un principe et correspondent à une élaboration à partir de réponses déjà fournies (appel à explication, à généralisation, à synthèse ou à conclusion). Ces deux critères ne vont pas forcément de pair : Dans la seconde situation où les élèves s'interviewent sur les métiers, la question *quelles sont les principales qualités pour faire ce métier*, pertinente en elle-même parce qu'elle fournit une catégorie d'analyse opératoire et généralisable pour aborder les métiers, ne l'est pas du point de vue du placement, puisqu'elle introduit un thème nouveau alors que l'échange précédent n'est pas saturé. En tout état de cause, dans le contexte d'apprentissage de l'école, une question pertinente serait une question susceptible de contribuer à la construction d'une connaissance, en extension et en compréhension, en faisant pointer des caractéristiques spécifiques significatives de ce qu'on veut connaître et en aidant à franchir des seuils dans les niveaux de définition ou de saisie des relations. On retrouve le passage d'un premier à un second niveau de tâche : certaines questions ouvrent une perspective qui modifie l'interprétation de l'activité en cours, et font progresser parce qu'elles redéfinissent la tâche en termes différents.

La dimension discursive des conduites de questionnement est inséparable des précédentes, mais, paradoxalement, le questionnement est peu abordé en termes discursifs et textuels. Comment préciser, par exemple, ce que recouvre l'injonction si fréquente de poser des questions claires ? On peut cerner ce critère au niveau de la paire adjacente question/réponse, en analysant comment l'énoncé interrogatif parvient à rendre sensible ce sur quoi porte la question, ce qui en est le foyer. Il faut voir comment articuler ce qui est présenté comme connu, présupposé ou thème d'appui, et ce qui est proposé comme non connu, susceptible de devenir le propos de l'énoncé suivant. Une bonne gestion de cette focalisation permet de réguler les malentendus possibles sur ce qu'on demande, et au delà, sur la progression thématique dont la question est un maillon.

Mais la paire adjacente question-réponse ne peut être une unité significative pour ce travail. La question s'ancre toujours dans un amont (les énoncés d'autres locuteurs, ses propres énoncés ou questions antérieures). Au delà de sa formulation de phrase interrogative, elle n'est claire que si elle rend lisible comment elle s'inscrit dans une progression, un déplacement ou une rupture avec ce qui a été dit. Comme elle correspond à une orientation thématique et induit des contraintes d'enchaînement, elle a aussi une fonction programmatrice par rapport à un aval, et nécessite une anticipation de réponses possibles, pour rebondir sur des questions ultérieures qui constitueront une avancée dans le développement du thème : elle n'est pas claire si elle ne fait pas percevoir sa visée, où elle veut en venir. Elle s'inscrit donc dans une dynamique discursive orientée, qui réclame un travail sur les enchaînements dans des unités longues et des stratégies à plus long terme que la paire adjacente ou même l'échange centré autour d'une question. Cette dimension de stratégie discursive et de cohérence dynamique constitue certainement pour les élèves un objet d'apprentissage.

Ces trois dimensions sont intriquées, toujours présentes, mais on a à clarifier leurs rapports et leur spécificité par rapport à des tâches précises, que le questionnement y soit outil au service d'apprentissages ou objet principal d'apprentissage. Pour cerner son rôle dans le cheminement de la connaissance, l'attention se centre sur la façon dont les échanges contribuent à l'appropriation progressive des visées et des contraintes de la tâche (construction de l'espace de problème des élèves à partir de la tâche proposée par l'enseignant) et éventuellement à sa redéfinition en une tâche plus complexe. On cherche alors à voir comment émerge une problématisation et se construit un espace de problème commun, et comment les élèves le prennent en charge.

Pour cerner le travail d'investigation pratique et réflexive à l'égard du questionnement lui-même, l'attention se centre sur la façon dont les élèves, par le tâtonnement des formulations et reformulations, explorent ce que sont le foyer d'attention et les implications des questions, et dont ils en gèrent la dimension discursive : comment ils prennent en charge, d'une part, les problèmes de cohérence, de pertinence et de dynamique des enchaînements, et, d'autre part, les fonctions interactionnelles de régulation et de médiation, voire d'étayage, à l'égard du discours d'autrui.

Si les objectifs liés à cette triple dimension du questionnement sont communs, le contexte, les enjeux et les contraintes en sont différents dans les deux situations.

La première situation est la séance initiale, en collectif, d'une séquence de sciences de la vie portant sur le mouvement du corps humain. Il s'agit, à partir d'un exemple observé (le saut), de formuler toutes sortes de questions pour orienter les recherches et observations ultérieures. La seconde est une interview de quatre élèves menée par des camarades sans intervention de l'enseignant, dans le cadre d'une séquence sur l'orientation et les métiers. Dans la première, les élèves découvrent ensemble contenu et problématique et coopèrent dans ce tâtonnement sous l'impulsion de l'enseignant, qui étaye et institutionnalise en les notant au tableau les formulations susceptibles de marquer des avancées. Dans la seconde, des rôles sont institués d'avance, selon un scénario codifié,

sur la base d'un travail préalable. Après un écrit individuel présentant le métier qu'ils souhaitent, les élèves sont regroupés sur la base de choix proches et chaque groupe est interviewé devant la classe par quatre camarades, pour dégager des thèmes de recherche sur les métiers et engager un travail sur l'argumentation. La discussion présentée est extraite de la première interview, consacrée à quatre élèves intéressés par des métiers de maintien de l'ordre (vigile, garde républicain, policier...).

Plusieurs dimensions différencient donc les deux tâches discursives. Dans la première, le travail en collectif sous la direction de l'enseignant favorise les confrontations relatives aux formulations et éventuellement des conflits suscitant l'émergence de nouvelles questions, mais c'est l'enseignant qui prend en charge la régulation des échanges et la validation des questions jugées productives ; la progression dans le questionnement n'implique pas de la part des élèves une planification. Dans la seconde, le retrait de l'enseignant et l'attribution de rôles codifiés obligent les élèves à assurer eux-mêmes des fonctions d'étayage permettant la cohérence et la progression de l'échange et à réguler les relations intersubjectives liées aux dimensions pragmatiques du questionnement. Dans la première, le questionnement improvisé en commun sur un objet en apparence familier pour tous n'a pas une fonction de communication d'informations, mais correspond à un double travail d'analyse et de mise à distance des représentations et des formulations. La notation écrite au tableau favorise un contrôle sur la forme même des questions. Dans la seconde, l'échange d'informations lié à l'interview a été préparé de part et d'autre. Le rituel et la présence du public comme interlocuteur-tiers provoquent un certain contrôle de la forme et de l'enchaînement des interventions, mais la forme même des questions ne fait pas l'objet d'un travail explicite ; elle compte moins que la dynamique suscitée par leur enchaînement et leur complémentarité. Dans les deux cas cependant, l'affinement et la productivité du questionnement exigent une écoute réciproque permettant de s'appuyer sur une formulation préalable, réponse ou état antérieur du questionnement, pour la paraphraser, la déplacer, changer son focus et l'inscrire dans une progression : développement, approfondissement, ouverture d'une nouvelle conduite discursive (justification, explication), établissement d'une relation. Dans les deux cas, la dynamique du questionnement suppose de nouer de véritables enchaînements entre interlocuteurs et entre ses propres énoncés, pour arriver à définir un objet de travail commun et à le problématiser en passant d'une simple appropriation de la tâche à une redéfinition non précodée de l'espace de problème.

2.2. « Que fait-on quand on saute », ou que travaille-t-on en formulant ensemble des questions sur ce qu'on croit connaître ?

2.2.1. Entrer dans une tâche de questionnement

La tâche telle que la définit l'enseignant se situe ici sur deux axes. A partir d'une observation énigmatique (l'expérience du saut), les élèves ont à discuter pour concevoir des questions sur ce mouvement susceptibles d'orienter des recherches documentaires ou des hypothèses pour des observations ultérieures. Il s'agit d'une tâche cognitive. Coopérer pour faire émerger des ques-

tions suppose une capacité d'analyse et de distanciation : mettre à distance par le langage une expérience motrice vécue quotidiennement dans l'immédiateté et l'évidence, s'en faire une représentation mentale analytique, séquentielle, passer du phénomène global aux éléments et aux relations sous-jacentes ; d'autre part, discerner ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas en mobilisant, en confrontant et en mettant en perspective des savoirs acquis.

Le deuxième aspect de la tâche est la contrainte de coopérer pour arriver à des formulations acceptables, précises, ratifiées par un consensus et institutionnalisées par l'écriture, pouvant servir de mémoire et de cadre, comme le rappelle l'enseignant (*on pense à ce qu'on va faire*). La question n'est pas ici adressée à quelqu'un pour obtenir directement des informations. Sa formulation marque le point final d'un tâtonnement à fonction métacognitive et vise une ouverture thématique programmatrice de discussions ultérieures. La formulation et l'inscription d'une question au tableau servent de clôture aux deux sous-séquences de cet extrait (43 et 93).

Intérioriser une telle tâche ne se fait pas d'emblée, même si les élèves ont une culture scolaire à laquelle le maître fait référence pour les aider par analogie à interpréter ce qui est demandé (*ça vous rappelle rien ça - si si comme la moisissure*). Un flottement peut subsister dans l'interprétation de l'activité en cours : par exemple, quand le maître, pour orienter vers la notion générale de mouvement, entoure au tableau deux occurrences de *bouger* dans les énoncés pris en note (*c'est curieux parce qu'on a la remarque d'Émeric qui renvoie à la remarque de Linda*), son aide est perçue par certains sur le plan pragmatique comme reproche portant sur un problème stylistique (*répétition / on dit de pas répéter*) et appel à chercher des substituts évitant la répétition. Il n'est pas évident de passer de l'énoncé de ce qu'on sait, ou croit savoir, à une formulation problématique. Les élèves commencent toujours par des assertions, bribes de savoirs génériques (*quand on saute on a besoin des articulations*) ou tentatives de description s'appuyant sur la représentation mentale de l'expérience (*c'est comme si on réfléchissait quand on saute on se met bien en place on se met par exemple les bras en arrière et hop*). C'est de ces séries d'assertions préalables qu'émerge la formulation interrogative. Louisa, par exemple, reformule son assertion *on a besoin des articulations* en question plus générale *qu'est-ce qu'on a besoin ?* Même alors, il faut encore renégocier le sens de la tâche : c'est elle qui, après avoir proposé sa question, ouvre un échange parenthétique méta-discursif pour élucider la nature du travail engagé :

34 Louisa : *c'est une question ça a pas de rapport je veux dire ça*

35 Virginie : *on va essayer d'y répondre*

36 Fabrice : *c'est la question*

39 Enseignant : *si j'arrive à formuler une question sur un thème*

40 plusieurs : *on va y répondre*

41 Enseignant : *il y aura forcément une réponse et quelle est la question que je pourrais poser sur ce sujet*

Dans une première séquence de l'interaction, les élèves essaient à travers ces va-et-vient et ces négociations de s'inscrire dans le cadre proposé, et coopèrent pour affiner les formulations en vue de la ratification d'une question.

2.2.2. *L'appropriation de la tâche : coopérer pour formuler des questions précises*

Leur tâtonnement montre combien il est complexe de définir en quoi consiste la clarté ou la précision d'une question. L'émergence d'une formulation, acceptable parce que suffisamment précise, s'opère à travers une série de paraphrases qui déplacent les frontières et le poids du thème et du propos.

Le travail de reformulation porte sur deux énoncés initiaux : « *voir comment on bouge* » et « *voir comment cela fonctionne* ». Le premier ne délimite ni le connu sur lequel on s'appuie (*on bouge*), ni ce qui est à connaître (*comment*). Le thème a une extension large (le sujet animé *on* est générique, le thème *bouger* vaut pour tout mouvement), le propos appelé comme nouveau à actualiser est peu spécifié (*voir comment* admettant plusieurs acceptions, ne permet pas de discriminer ce qui relèverait de la description du phénomène et de l'explication ou de l'analyse). Dans la deuxième formulation, *comment* n'est pas davantage catégorisé, mais *on bouge* repris par l'anaphorique *cela* devenant sujet de *fonctionne* explicite l'idée d'instrumentalité et anticipe une description analytique en termes de système. La reformulation proposée par Louisa (*les outils du corps qui nous servent à le faire fonctionner*) reprend et spécifie cette instrumentalité par les termes *outils du corps* et *qui nous servent*, invite à un inventaire technique. Mais elle fait passer du fonctionnement du mouvement (*comment cela fonctionne*) à celui du corps (*le faire fonctionner*), l'idée de fonctionnement recouvrant maintenant toutes les grandes fonctions (respiration, digestion). La reformulation doit donc se poursuivre, dans deux directions. *Outils du corps*, contesté par Virginie (*c'est pas franchement des outils disons enfin*), est glosé par *des besoins*, qui inverse la perspective portée par *nous servent*, est contesté mais réapparaîtra dans une question ultérieure (*qu'est-ce qu'on a besoin*). D'autre part, on cherche des substituts spécifiant *le faire fonctionner*. Une première proposition *qui nous servent à articuler*, trop spécifique, est reformulée en *à bouger*, qui est ratifié par la reformulation synthétique d'Emeric *des outils qui nous servent à bouger*, et validé par la notation au tableau.

Cet accord amène le début d'une démarche analytique et une série d'énoncés descriptifs. Les élèves cherchent à construire une représentation mentale qui leur permette d'explorer sur quoi ils peuvent répondre. Les interventions butent sur une double tension qui reste, dans ce passage, implicite, alors qu'elle éclatera dans le suivant. Il s'agit d'abord de dire à la fois la globalité immédiate du saut, mouvement unique où tout est en interaction, et de différencier des phases ou des éléments qui ne peuvent être dissociés qu'abstraitement :

15 Linda : *non mais par exemple quand on fait un saut tout bouge on fait huum (inspiration) euh on fait*

17 Virginie : *c'est comme si on réfléchissait*

18 X : *vous avez dit tout bouge mais*

19 Virginie : *eh ben quand on saute on se met bien en place on se met par exemple les bras en arrière et hop*

20 Cyril : *on prend de l'élan*

21 Linda : *on prend de l'élan on met les pieds sur les pointes et puis tout bouge*

22 Emeric : *tout bouge tout bouge en une minute tout bouge*

24 Cyril : *ça va très vite*

51 Linda : *on bouge pas tout des fois hein*

D'autre part, cet essai de schématisation de l'expérience motrice, évoquée dans la diversité de ses aspects, entre en tension avec les bribes de savoir spécialisé acquis sous forme générique, en prolongement du thème mécaniste introduit précédemment (*quand on saute on a besoin des articulations*). C'est à partir de cette assertion amenant l'idée de composantes spécifiques du mouvement que Louisa introduit la première forme interrogative (*qu'est-ce qu'on a besoin*), reprise par Cyril en référence aux assertions descriptives précédentes (*qu'est-ce qu'on bouge*), formulation entérinée ici aussi par une reprise synthétique et canonique de Emeric (*que bouge-t-on quand on saute*). Le foyer de la question et la catégorisation du connu se sont déplacés. C'est maintenant sur *bouger* que porte la question, le thème étant plus spécifié (*quand on saute*, et non plus *quand on bouge*). Elle se focalise à partir du présupposé : il y a des choses qu'on bouge, et d'autres qu'on ne bouge pas. Cette amorce d'analyse permet de délimiter une tâche opérationnelle, qui correspond d'ailleurs à une visée de l'enseignant. Le travail de groupes qui suit consistera à observer et schématiser phases du mouvement et rapport entre éléments fixes et mobiles.

2.2.3. La construction d'un espace de problème : problématisation et redéfinition de l'activité

Cette cloture marquée par l'écriture au tableau permet l'ouverture d'une deuxième séquence, amorcée aussi par une série d'assertions où les élèves tentent de répondre à la question à partir de bribes de savoirs transmis : on a besoin des articulations, des nerfs, du cerveau... Le maître entérine la modification de la règle du jeu en explicitant la distinction entre questions et remarques (*ah je serais tenté de changer de couleur / y a déjà un ensemble de remarques c'est plus des questions ça / je vais marquer ici qu'il y a déjà un certain nombre de remarques*). La contrainte explicite de la tâche, poser des questions, paraît provisoirement abandonnée au profit d'une phase argumentative animée, où le maître se met en retrait et abandonne un étayage direct. Mais cette réorientation de l'échange autour d'un conflit de centrations va susciter l'émergence d'une nouvelle problématisation.

Ce qui suscite le conflit est la mobilisation par un élève d'un savoir générique : le cerveau intervient dans le mouvement. Mais les significations attribuées par les élèves au terme *cerveau* rendent cette assertion générique incompatible avec les savoirs d'expérience. Comme dit Vygotski, une fois mots et propositions acquis (*le cerveau il contrôle tout*), subsiste l'assymétrie de ce que les interlocuteurs entendent par ces termes, assymétrie dans l'extension et la richesse informative du concept, comme dans sa structure. Étant donnés les contextes d'usage du terme rencontrés jusqu'ici, la schématisation élaborée par les élèves englobe *cerveau*, *intelligence* et *réflexion* dans une même entité, et le savoir « scientifique » est filtré par les catégorisations de l'expérience quotidienne. Cette équivalence n'est mise en doute par personne, comme le souligne le raisonnement de Louisa (*si on dit que ça marche avec le cerveau on dit que*

ça marche avec l'intelligence), mais cette assertion va entrer en conflit avec l'expérience immédiate, selon laquelle on peut sauter sans réfléchir :

- 52 Jonathan : *y a l'intelligence*
 53 Emeric : *quand on saute on n'a pas besoin d'intelligence*
 55 Jonathan : *ben en fait pour tout faire on a besoin de réfléchir de réfléchir parce que le cerveau il contrôle tout*
 57 Virginie : *eh non parce que quand on saute*
 58 Linda : *on n'a pas vraiment besoin de réfléchir on saute tout de suite et puis*
 59 Louisa : *si on dit que ça marche avec le cerveau on dit que ça marche avec l'intelligence mais je vois pas du tout que quand je saute ça marche avec l'intelligence avec mon cerveau hein je saute comme ça*
 60 Emeric : *c'est pas mon cerveau*
 62 Mickaël : *ben t'y penses pas eh ben tu fais rien t'es (brouhaha)*
 63 Louisa : *ben ça a aucun rapport t'es debout tu veux sauter euh tu sautes*
 64 Emeric : *c'est pas le cerveau*
 65 Mickaël : *c'est pas le cerveau parce que mon cerveau il saute pas*

Face à ceux qui réfutent, au nom de l'expérience du saut comme réflexe, la proposition d'une intervention du cerveau, d'autres explorent le bien-fondé de cette proposition selon deux axes. Certains mobilisent des bribes de savoirs qui permettent de catégoriser différemment les termes en présence, par exemple de dépasser le dualisme corps/cerveau :

- 66 Arnaud : *c'est le cerveau qui commande les nerfs*
 67 Fabrice : *c'est ton corps*
 68 Arnaud : *non c'est pas ça*
 69 Fabrice : *c'est l'ensemble*
 70 Arnaud : *c'est le cerveau qui commande les nerfs et les nerfs ils commandent le corps de bouger donc c'est le cerveau et les nerfs c'est pas que le cerveau hein*
 73 Jonathan : *si tu veux sauter tu peux pas vraiment sauter sans ton cerveau parce qu'autrement si t'essayes pas euh / ben si t'as pas de cerveau tu pourrais rien faire*

Mais ces savoirs sont trop peu assurés pour faire face aux objections et parvenir à dissocier la notion globalisante cerveau/réflexion sur laquelle ils butent. Ainsi Arnaud conclut son argumentation sur le système nerveux en réaffirmant le rôle de la réflexion :

- 75 Arnaud : *en fait pour tout faire on a besoin de réfléchir parce que le cerveau il contrôle tout*
 76 Jonathan : *sans cerveau tu pourrais rien faire du tout hein / t'y penses pas tu fais rien*

D'autres tentent de fonder cette proposition sur une investigation de l'expérience quotidienne, qui les amène à modaliser pour cerner une activité mentale en action, différente d'une réflexion intentionnelle :

- 79 Angèle : *il saurait pas réfléchir il saurait pas la façon dont il va sauter*
 80 Virginie : *c'est pas la façon dont on va sauter qui nous*

- 81 Cyril : *Monsieur M. tout à l'heure il voulait faire un exemple eh ben il y a pensé il était debout*
- 82 Angèle : *il a pensé à se mettre comme ça*
- 83 Enseignant : *tu veux peut-être reprendre ce qu'il voulait dire*
- 84 Angèle : *ben peut-être qu'il voulait dire avant qu'on saute ben on réfléchit à la façon dont on va sauter*
- 85 Julie : *on peut avoir un accident si on saute mal / ça veut dire qu'on n'a pas réfléchi assez longtemps / je veux pas dire avant de sauter on fait pas euh / une heure après je vais pas sauter là / mais enfin disons qu'on n'a pas assez réfléchi*
- 88 Angèle : *on réfléchit on est en train de réfléchir avec sa cervelle*

Là aussi, le tâtonnement autour du concept reste trop implicite et flou pour amener une recatégorisation explicite des significations liées au cerveau ou à la représentation en action, mais une perspective de problématisation émerge à partir des échanges argumentatifs, explicitée par les interventions de Louisa, ici encore la première à formuler sur le mode interrogatif ce nouvel espace de recherche (71 *ben oui je comprends pas ben ça a aucun rapport / tu es debout tu veux sauter tu sautes qu'est-ce qui a rapport avec le cerveau*). La question ancrée dans une négation propositionnelle à valeur de réfutation (*ça a aucun rapport*), est reformulée aussitôt en interrogation catégorielle, qui garde la fonction polémique mais focalise l'enchaînement sur les éléments pouvant fonder un rapport (*qu'est-ce qui a rapport*). Elle est reformulée plusieurs fois pour réfuter tantôt les justifications fondées sur la description de l'expérience, en faisant porter l'interrogation sur le pourquoi et la modalité du nécessaire (90 *mais voyons moi je comprends pas / pourquoi pour sauter il faudrait réfléchir / on saute on pense pas*), tantôt les affirmations de bribes de savoir générique, en focalisant sur la nature du rapport et en revendiquant le besoin de comprendre par soi-même, par la mise en relation de l'expérience personnelle et des savoirs transmis (92 *oui mais qu'est-ce que ça a à voir avec le cerveau / parce que moi je comprends pas*).

On passe donc de l'assertion globale (*le cerveau il contrôle tout*) et de sa négation globale (*ça a rien à voir*) à une question analytique et catégorielle (*en quoi le cerveau a à voir avec le saut*). Quand l'enseignant tente de renvoyer aux autres une validation accessible à tous de ce nouveau questionnement, ses reformulations témoignent de la conscience du seuil qu'il fait franchir (93 *alors là je vais noter la question alors est-ce que c'est pas / bon quel est le rapport / le rapport qu'il y aurait entre l'activité cérébrale et le mouvement hein / avant d'y revenir / il va falloir qu'on y revienne / alors ce qu'on se demande en fait / une question à laquelle il va falloir voir comment trouver des réponses / c'est en quoi le cerveau intervient-il lorsqu'on effectue un mouvement et en particulier on a choisi / le saut il écrit au tableau*). Ainsi, en maintenant dans l'échange argumentatif à la fois la distanciation vis à vis des assertions énoncées et la finalité de la tâche comme élaboration d'un questionnement, Louisa amène à définir un deuxième niveau de problématique et inscrit dans la tâche initiale une tâche d'un registre cognitif différent, qui déborde l'activité d'observation immédiatement prévue.

2.3. « Quelles lois veut faire respecter un policier ? » ou à quel niveau de réflexion peut-on amener autrui par ses questions ?

Même si, elle aussi, a une visée de connaissance et de programmation d'un travail ultérieur, la tâche à laquelle sont confrontés les élèves chargés d'interviewer leurs camarades comporte d'autres contraintes et d'autres enjeux. Assumer le rôle formel d'interviewer devant le reste de la classe suppose de prendre en charge la dimension d'organisation et de régulation de l'échange d'habitude assurée par l'enseignant. La conduite de questionnement comporte alors une dimension stratégique aux trois niveaux précédemment distingués, interactionnel, cognitif, discursif. Cette compétence stratégique suppose une orientation d'ensemble dans le questionnement en termes de buts et de moyens, en partie planifiée, mais aussi une capacité d'ajustement aux apports de l'interlocuteur. Cette compétence rejoint à certains égards les conduites d'étaiyage et de médiation décrites par Bruner.

Sur le plan discursif, les questions ont une fonction de planification. Elles ouvrent les unités thématiques, assurent ou non le développement et l'approfondissement d'un thème en suscitant des échanges subordonnés, puis la clôture et le passage à une autre séquence. Les questionneurs ont à gérer d'éventuelles digressions, les déplacements, emboitements ou ruptures thématiques. Cette régulation s'opère en partie selon une planification préalable, qui doit favoriser la cohérence dans la succession et le regroupement des questions selon les domaines mobilisés.

Mais l'approfondissement thématique dans des échanges complexes ne peut se faire que par l'invention improvisée, sur le moment, de questions à fonction de développement à partir des réponses obtenues : demande de précision, appel à explication, par exemple. Comme le remarque Dolz (1997), ce sont des compétences que les élèves maîtrisent mal, et qui doivent faire l'objet d'un apprentissage. Les premiers questionnements sont souvent constitués d'échanges simples (question / réponse / acquiescement), chaque question inaugurant un nouveau thème sans continuité avec questions et réponses qui précèdent. Les questionneurs doivent donc gérer conjointement une cohérence et une progression à partir du traitement des réponses obtenues, des questions d'autrui (ne pas interrompre un développement thématique avant terme pour placer sa propre question), de leur propre stratégie de questionnement.

Par ailleurs les questions vont déterminer non seulement le cadre thématique mais le genre des discours ultérieurs. Sans parler de la détermination linguistique par leur forme, catégorielle ou propositionnelle, elles vont, selon les cas, susciter des inventaires, des énoncés descriptifs minimaux, des explications ou des justifications, ou déclencher des argumentations si elles posent un problème par la mise en relation d'éléments divergents.

Sur le plan interactionnel, cette fonction de régulation discursive se double d'une fonction de médiation : les questions doivent aider les élèves interrogés à prendre la parole, développer ce qu'ils savent, justifier leurs choix. Le questionneur se pose en intermédiaire entre eux et les auditeurs qui ont droit à un

échange intéressant, susceptible de leur apprendre quelque chose : cela suppose de savoir reformuler, vérifier l'interprétation de ce qui est dit, susciter l'intérêt. On peut se demander dans quelle mesure des élèves peuvent assurer de telles fonctions d'étayage et à quelles conditions.

Ces deux dimensions rejoignent la dimension cognitive : le questionnement s'inscrit dans une démarche pour apprendre ou mieux comprendre, et apprendre à parler (s'expliquer, argumenter). Selon la stratégie de questionnement, la tâche sera plutôt informative et expositive (quels sont les métiers de la police, leurs contraintes, leurs conditions d'exercice...), ou plutôt réflexive et argumentative, axée sur l'examen des raisons qui justifient les choix individuels.

Au delà d'une liste d'informations ponctuelles à obtenir, les questions devraient aider à élaborer une idée de ces différents métiers, ce qu'ils ont de commun et de spécifique, en construisant des catégories, des critères, des variables à portée plus générale que le témoignage de chaque enfant. La fonction de médiation suppose que chacun soit interrogé en tant qu'individu, mais que le questionnement permette de dépasser la somme des apports individuels pour contribuer à une connaissance commune. Si, au premier niveau, explicite, de la tâche, la consigne donnée aux élèves est de respecter les contraintes interactionnelles et de faire partager des informations, au deuxième niveau, il s'agit de dépasser l'aspect formel du jeu questions / réponses et de s'engager dans une réflexion qui permette de structurer, synthétiser ou différencier les représentations, éventuellement de susciter une problématisation.

On peut donc se demander comment ceux qui interrogent assument ces différentes caractéristiques de la tâche, sur le plan interactionnel comme sur le plan discursif, et dans quelle mesure ils arrivent à transformer la tâche formelle, définie par le rituel, en espace de recherche.

2.3.1. Les fonctions de régulation et d'étayage dans le questionnement

La façon dont les élèves assument les fonctions de régulation des échanges peut s'analyser selon plusieurs axes. Il s'agit d'abord, sur le plan interactionnel, de gérer la répartition des tours de parole, en offrant la position de locuteur aux quatre élèves par des termes d'adresse individuelle (*et toi Thomas / et toi Mickaël / Thomas tu voudrais faire policier enquêter sur les voleurs ou alors*), ou en les sélectionnant comme interlocuteur collectif, comme le fait ensuite Louisa (*je parle à ceux qui veulent faire la surveillance dans les magasins / est-ce que vous savez que, ou entre vous quatre qui est-ce qui voudrait prendre une arme*).

Il s'agit, d'autre part, d'assurer par ses questions et ses reformulations des fonctions d'étayage, en s'appuyant sur les apports de l'interviewé pour l'aider à développer, à clarifier ou à justifier son message, en mentionnant éventuellement ce qu'il a dit ou ce qu'il veut dire, selon le principe du feed-back finalisant évoqué par Bruner. Par exemple, Thomas ayant formulé son choix vaguement,

Fabrice, Louisa et Linda coopèrent pour lui proposer des alternatives en vue d'une formulation plus précise :

- 13 Fabrice : *Thomas tu voudrais faire policier enquêter sur les voleurs qui ont tué cette personne-ci ou*
- 14 Louisa : *ou alors tu veux surveiller les jardins*
- 15 Fabrice : *surveiller et empêcher les gens de faire ça ou enquêter prendre des traces de doigts et tout ça*
- 16 Linda : *travailler dans la criminelle c'est ça que tu veux dire*

ou face à Mickaël qui présente le métier de vigile de magasin, Linda se pose en médiatrice en proposant l'analogie d'un métier apparenté mais plus valorisé :

- 9 Linda : *quand par exemple tu dis garde dans un magasin et tout ça euh / par exemple des fois à la télévision ben les avocats ben y a des policiers qui restent devant les grandes portes*
- 10 Mickaël : *ah les gardes*
- 11 Linda : *est-ce que ça t'arrangerait ça*

Les questions de développement peuvent aussi mettre en jeu une compétence régulatrice sur le plan intersubjectif, pour gérer un conflit par exemple. Pour s'interposer dans un échange conflictuel où la relation prend le pas sur le conflit cognitif, Cyril et Louisa mettent ainsi en oeuvre deux stratégies de médiation : une question de justification pour interposer un tiers dans la relation duelle (29), puis une synthèse conciliatrice pour clore la séquence (31), une question adressée à d'autres pour ouvrir une autre séquence (32) :

- 24 Linda : *ouais mais Amélie t'avais dit l'autre fois que quand tu voyais du sang tu tombais dans les pommes*
- 25 Amélie : *non j'ai pas dit ça*
- 26 Linda : *si t'as dit ça t'as pas dit du sang comme on se coupe un doigt mais beaucoup de sang / si tu travailles dans la criminelle comment tu vas faire*
- 27 Amélie : *oui mais moi je veux enquêter pour voir les morts*
- 28 Linda : *je regrette mais*
- 29 Louisa : *qu'est-ce qui t'effraie dans une plaque de sang*
- 30 Linda : *je suis désolée mais dans la police à part garde mais c'est forcément obligé qu'on voie au moins une fois une photo d'un meurtre ou d'un truc comme ça quoi*
- 31 Cyril : *ça dépend des métiers qu'on fait dans la police y a des métiers c'est simplement pour se renseigner y a des métiers c'est simplement pour inspecter pour regarder et y a des métiers pour travailler sur les meurtres*
- 32 Louisa : *je parle à ceux qui veulent faire garde dans les magasins est-ce que vous savez...//..*

La question peut avoir aussi une fonction de mise en cause visant à faire aller plus loin. Comme souvent les enseignants, le questionneur renvoie en écho au questionné une stylisation de son énoncé, pour vérifier l'interprétation, faire prendre conscience d'une contradiction ou d'implications inacceptables, et l'amener à reformuler :

- 35 Mickaël : *ben justement si c'est des malheureux ben je les laisserais quoi / si ils veulent à manger / si je les vois rentrer je les laisserais*
- 37 Louisa : *ça veut dire que en fait tu vas pas aller les voir les appeler* (ton interrogatif)
- 41 Mickaël : *ben non parce qu'ils ont pris eh ben s'ils s'en vont avec ben je les laisse*
- 42 Louisa : *je sais bien qu'il y a des malheureux mais vous avez pas le droit normalement de laisser prendre*
- 44 Mickaël : *ouais mais une seule fois mais la prochaine fois si je les revois je dis / vous avez de l'argent si ils veulent pas passer l'argent eh ben*
- 45 Lionel : *alors tu laisses une personne et pas aux autres* (ton interrogatif)...//.....
- 62 Cyril : *comme garde républicain j'ai une arme c'est une épée y a un revolver mais le revolver ils le mettent jamais mais l'épée on la voit*
- 63 Fabrice : *à quoi ça sert d'avoir une épée quand y a des criminels avec une arme*

2.3.2. Pertinence des questions et fonction de catégorisation

Mais la compétence de régulation et la pertinence du questionnement tiennent surtout à la façon dont ils font progresser le travail commun sur les représentations, par exemple dont ils contribuent à la construction de catégories significatives et aident à mobiliser une pluralité de perspectives sur ce dont on parle.

Ainsi, il s'agit à la fois de dépasser une vision syncrétique, globale du métier de policier, en distinguant des catégories de métiers dont les caractéristiques et les fonctions sont différentes, et de regrouper des images particulières, situationnelles (garde républicain ou vigile de supermarché) dans des notions plus larges. Par exemple, dans l'analogie proposée à Mickaël par Linda, relayée par Cyril, se dessine implicitement une parenté des fonctions de garde malgré les différences de situation :

- 9 Linda : *quand par exemple tu dis garde dans un magasin et tout ça euh / par exemple des fois à la télévision ben les avocats ben y a des policiers qui restent devant les grandes portes*
- 10 Mickaël : *ah les gardes*
- 11 Linda : *est-ce que ça t'arrangerait ça*
- 12 Cyril : *comme ça c'est plutôt comme garde républicain*

Cette catégorie des métiers de surveillance et de prévention sera explicitée dans les alternatives proposées par Fabrice et Louisa en termes de fonctions différentes :

- 13 Fabrice : *Thomas tu voudrais faire policier enquêter sur les voleurs qui ont tué cette personne-ci ou*
- 14 Louisa : *ou alors tu veux surveiller / les jardins*
- 15 Fabrice : *surveiller et empêcher les gens de faire ça / ou enquêter prendre des traces de doigts et tout ça*

Cette démarche de différenciation apparaît dans l'examen des critères pour être policier. Le problème est de savoir ce qui est toujours nécessaire et ce qui est variable selon les fonctions :

- 18 Lionel : *quelles sont les plus importantes matières que / euh les plus importantes qualités pour avoir ce métier*
- 19 Amélie : *déjà il faut être discret*
- 20 Fabrice : *oui mais pas forcément...//.....*
- 23 Amélie : *essayer de ne pas avoir peur*
- 24 Linda : *oui mais Amélie t'avais dit que quand tu voyais du sang tu tombais dans les pommes / si tu travailles dans la criminelle comment tu vas faire*
- 27 Amélie : *oui mais moi je veux enquêter pour voir les morts*
- 30 Linda : *je suis désolée mais dans la police à part garde mais c'est forcément obligé qu'on voit au moins une fois une photo d'un meurtre ou quelque chose comme ça quoi*
- 31 Cyril : *ça dépend des métiers qu'on fait dans la police y a des métiers c'est simplement pour se renseigner y a des métiers c'est simplement pour inspecter pour regarder et y a des métiers pour travailler sur les meurtres*

De même, la question de savoir si les problèmes moraux liés au port d'une arme sont communs à toutes les fonctions policières ou seulement à certaines donne lieu à argumentation :

- 51 Linda : *j'ai quelque chose à te demander / est-ce que / est-ce que bon en général les policiers ils portent une arme / même pour les gardes / est-ce que ça vous gêne*
- 57 Louisa : *entre vous quatre qui est-ce qui voudrait prendre une arme*
- 58 Thomas : *ben ça dépend dans quel genre de policier on travaillera*
- 59 Fabrice : *toi tu voudrais être inspecteur euh voir quelle balle il a qui a tiré sur la personne*
- 60 Thomas : *inspecteur comme Colombo il a pas d'arme il se débrouille*
- 61 Louisa : *est-ce que tu préfères être inspecteur t'as pas d'arme ou avoir une arme*
- 62 Cyril : *ça dépend dans lequel tu travailles / sur la criminelle ben je préfère en avoir une mais comme garde...//..*

2.3.3. La question comme opérateur de changement de niveau ou de genre discursif

Au delà des amorces d'opérations de dissociation et de catégorisation appelées par certaines questions, la pertinence d'un questionnement tient aux changements de niveau dont il témoigne et qu'il suscite dans la conceptualisation ou la problématisation, soit qu'il amorce un passage à un plan de généralité ou d'abstraction supérieures, soit qu'il déstabilise une perspective limitée en ouvrant à d'autres points de vue.

On observe, à cet égard, une véritable conduite d'étayage, si on entend par là une stratégie cohérente et orientée qui se développe en tenant compte de ce

que font les partenaires. Louisa ouvre la première séquence en posant d'emblée un question adressée à l'ensemble, dont le référent est abstrait et qui fait le lien entre les métiers particuliers (*quelles lois vous voulez faire respecter*). Il s'agit de la fonction commune à tous ces métiers et on se situe au niveau des principes. La question, catégorielle, se fonde sur plusieurs présupposés. Elle tient pour acquises l'intentionnalité des futurs policiers de défendre la loi et la notion de défense de la loi comme caractéristique spécifique de ces métiers, présupposé que refuse Cyril. Par ailleurs, elle présuppose qu'il peut y avoir plusieurs lois, que le rapport à la loi n'est pas une évidence et peut être problématisé, et appelle donc une conduite de définition d'un référent abstrait.

- 1 Louisa : *quelles lois vous voulez faire respecter*
- 2 Cyril : *moi je ferais pas respecter les lois plutôt j'escorterais*
- 3 Louisa : *et toi Thomas*
- 4 Thomas : *ben moi je ferais respecter la loi / la loi du contrat*
- 5 Louisa : *est-ce que tu connais la loi*
- 6 Thomas : *ben ne pas tuer ne pas voler*
- 7 Louisa : *et toi Mickaël*
- 8 Mickaël : *ben moi je voulais être garde dans un magasin quoi / attendre à la sortie / ou déguisé comme ça puis être en civil et me balader dans le magasin et quand il y en a qui ouvrent des paquets ou quoi dire euh remettez ça*

Ce premier enchaînement de questions n'atteint pas son but. Ces présupposés sans doute étrangers aux autres élèves et la difficulté de cette conduite amènent des énoncés minimaux et laborieux : Thomas répond sur le mode de l'évidence par un énoncé précodé au singulier, malgré la relance d'une question propositionnelle mettant en doute le présupposé d'une évidence du rapport à la loi. Mickaël échappe à ce niveau de définition par une description concrète du métier de vigile. Louisa abandonne donc provisoirement l'initiative pragmatique et thématique et s'inscrit dans le questionnement d'autres élèves sur les métiers de garde et les qualités pour être policier. Elle est amenée à reprendre l'initiative du questionnement par l'obligation de clore l'échange conflictuel déjà cité. Elle revient alors à l'énoncé de Mickaël qu'elle inscrit par son adresse dans une généralité (*je parle à ceux qui veulent faire surveillance dans les magasins*). La question posée à partir de l'exemple de son camarade (si on est vigile, faut-il laisser voler un homme qui a faim ?) est en quelque sorte la reprise concrète, sous forme situationnelle, du problème posé au début sous forme générale et abstraite (*quelles lois faire respecter ?*). Elle suppose la projection dans une situation hypothétique construite comme un dilemme moral entre deux types de lois morales, entre légalité et justice :

- 32 Louisa : *je parle à ceux qui veulent faire surveillance dans les magasins / est-ce qu'avant vous savez qu'il ne faut pas voler dans les magasins (rires)*
- 33 Mickaël : *ben oui*
- 34 Louisa : *non mais je veux dire vous l'avez peut-être fait alors c'est pas / faut comprendre les gens*
- 35 Mickaël : *ben justement si c'est un malheureux ben je le laisserais quoi / si ils veulent à manger / si je les vois rentrer je les laisserais*

- 36 Linda : *t'as raison*
 37 Louisa : *ça veut dire que tu vas pas aller les voir les appeler*
 38 Thomas : *ben moi je les laisserais pas prendre dans leur poche mais je leur donnerais quelque chose pour euh*
 39 Linda : *une pomme par exemple*
 40 Thomas : *ouais non / quelque chose / ben non je leur donnerais les sous / à acheter ce qu'ils veulent un petit peu d'argent*
 41 Mickaël : *ben non parce qu'ils ont pris eh ben s'ils s'en vont avec ben je les laisse*

Pour installer sa situation de dilemme, Louisa développe une stratégie de questionnement. Par une question propositionnelle, elle s'assure du terrain commun et fait réaffirmer l'évidence de la loi, puis déstabilise cette évidence par appel à l'expérience et à la valeur de solidarité. Elle laisse ses interlocuteurs développer une thèse non légaliste, puis réintroduit le rappel de ce que normalement enjoint la loi en tant que règle universelle, et laisse se développer la contradiction :

- 42 Louisa : *je sais bien qu'il y a des malheureux mais vous avez pas le droit normalement de laisser prendre / c'est comme si moi je faisais semblant d'être un malheureux et puis*
 43 Cyril : *ben si tu fais ça tout le monde va se croire pour des malheureux et puis / euh ils vont tous le savoir*
 44 Mickaël : *ouais mais une seule fois mais la prochaine fois si je les revois je dis / vous avez de l'argent / si ils veulent pas passer l'argent eh ben*
 45 Lionel : *alors tu laisses à une personne et pas aux autres (ton interrogatif)*
 46 Mickaël : *ben je le ferais à chaque personne pour qui / mais t'as pas des milliers de personnes qui font ça*

L'interview devient alors un débat sur un problème moral : l'application de la loi peut-elle être conditionnelle, peut-on souffrir des exceptions ? La question du général et du particulier se pose ici concrètement. Par l'examen d'une situation hypothétique, tous découvrent un problème auquel ils n'avaient pas pensé et tentent d'y réfléchir, même s'il ne peut avoir de solution. La clôture se fait sur une mise en cause personnelle désamorcée par le rire partagé. Mais la séquence suivante, initiée par Linda, transfère à un autre problème moral la même structure de dilemme (51 *j'ai quelque chose à te demander / bon en général les policiers ils portent une arme / même pour les gardes / est-ce que ça vous gêne / est-ce que ça vous pose pas de problèmes*). L'interro-négative, à valeur de demande de confirmation, laisse entendre qu'un problème se pose effectivement, et Mickaël qui ne le prend pas au sérieux, se fait rappeler à l'ordre. Devant les dérobades des questionnés, Linda réitère son dilemme en le transposant, comme l'avait fait auparavant Louisa, par une reformulation du général au particulier, sous forme de situation hypothétique de légitime défense (65 *et si par exemple t'as une mission tu te mets en normal mais en fait tu es un policier / et bon il y a quelqu'un qui vole une banque / un truc comme ça quoi / et que personne t'écoute et tout ça / et que ils te mettent dans une position où t'es forcé de tirer / tu tires ou tu tires pas*)

C'est l'exploration de ces exemples hypothétiques qui permet les énoncés les plus complexes, la mise en relation de plusieurs perspectives et l'émergence de problèmes à portée générale, plus que les énoncés génériques : la fonction de problématisation s'opère sur un concret stylisé et mis à distance. Le passage de la question générale à sa mise en situation dans un exemple parlant, en fonction du devenir de l'interaction et des apports des interlocuteurs, témoigne de la capacité à reformuler une même question d'un niveau à un autre de généralité, et correspond à une certaine maîtrise stratégique du questionnement, à la fois sur le plan interactionnel (acculer les autres à aller plus loin mais sans leur faire perdre la face), cognitif (la routine du rituel de l'interview éclate devant l'émergence de véritables objets de réflexion) et discursif. Une cohérence se construit de façon négociée dans l'interaction elle-même. Le jeu du particulier et du général permet une transformation d'assertions précodées, d'énoncés descriptifs, en énoncés problématiques et argumentés (3).

Dans la première tâche, c'est plutôt l'objectif de représentation et d'analyse liées aux objectifs de la discipline que vise l'exercice systématique du questionnement, encore que le travail de formulation lui-même devienne problématique, et donc objet d'attention, par la contrainte de coopérer pour s'accorder sur des formulations communes. Dans la seconde, ce sont plutôt les compétences discursives et interactionnelles liées à la prise en charge autonome du questionnement que vise le dispositif proposé, qui induit également, chez les auditeurs de l'interview, un travail d'analyse de ce qui s'est passé, encore que la fonction du questionnement soit aussi de contribuer à un échange d'informations et à l'élaboration d'une connaissance, et que sa qualité en tant qu'outil de médiation tienne à cette capacité d'installer un espace de réflexion commune.

3. CONCLUSION

Les conduites discursives de questionnement mises en oeuvre dans ces deux situations ne relèvent pas d'un enseignement systématique. La dimension réflexive sur le langage n'y intervient pas explicitement sous forme d'activités métalinguistiques spécifiques, mais à travers un tâtonnement pratique, où les élèves éprouvent différentes dimensions de l'activité de questionnement, les résistances du langage et des façons de les contourner à l'intérieur de l'espace défini par les contraintes de la tâche. Ces conduites renvoient néanmoins à une activité d'apprentissage à long terme, à travers la construction progressive d'un rapport nouveau à la parole en commun et à ses exigences intellectuelles et linguistiques, mais aussi sous forme d'apprentissages plus spécifiques, que ciblent à la fois les tâches où intervient la pratique du questionnement et les moments où énoncés et stratégies sont confrontés, pesés, commentés. Sans parler directement, malgré leur importance, des dimensions intersubjective et cognitive des conduites de questionnement pour se centrer sur la dimension discursive, on peut déterminer des objets de travail relativement clairs et ciblés, même s'il est assez vain de les appréhender en dehors de leur ancrage dans un matériau de données significatives et dans une situation interactionnelle complexe.

Traiter le questionnement comme conduite discursive suppose entre autres de cesser d'y réfléchir à vide à l'échelle de la paire question-réponse, en dehors d'un travail sur la cohérence et la dynamique des enchaînement. On ne peut appréhender ce travail que dans la relation à un matériau de référence (verbal ou non) sur lequel s'élabore le questionnement, et dans des séquences suffisamment longues.

La première condition est donc de ménager des espaces où le fait d'interroger apparaisse aux élèves comme un véritable travail impliquant de s'engager sur le plan de l'analyse et de peser les formulations, mais pouvant marquer une avancée gratifiante sur le plan de la réussite ou de la connaissance (maîtrise des situations ou compréhension des textes). Une nécessité pour que ce travail puisse s'opérer dans sa dimension stratégique est que le temps soit laissé pour un développement dans la durée : enchaînement et organisation des questions comme un cheminement, affinement et transformation des questions (4).

Ce travail s'éprouve dans la pratique elle-même, quand les contraintes de la tâche confrontent les élèves aux problèmes que pose la prise en charge de l'organisation d'un questionnement comme démarche par rapport à un interlocuteur (dans le cadre d'une séquence de questions pour deviner ou lever une énigme, pour interviewer un expert réel ou le narrateur fictif d'une nouvelle fantastique, pour aider des camarades à comprendre un texte, ou sur le plan argumentatif pour déstabiliser la position de quelqu'un, par exemple), ou, éventuellement, par rapport à sa propre activité mentale (questionner un sujet de devoir ou un texte pour mieux le traiter, restituer dans ses notes de cours un questionnement qui aide à les orienter et les dynamiser).

Certains aspects de ces pratiques peuvent être systématisés. On pense évidemment à ce qui relève de la planification : regroupement des questions par unités thématiques, détermination d'un ordre de cheminement entre unités thématiques et à l'intérieur des unités thématiques, contrôle de la progression de l'information d'une question à une autre. Mais la cohérence et le développement thématique ne peuvent pas être qu'*a priori*. Le travail doit se centrer aussi sur la compétence à improviser un traitement et une réélaboration des énoncés d'autrui. Par un arrêt sur image ou le découpage d'une transcription, on peut voir, à partir d'une réponse, les questions possibles pour l'approfondir, les différents actes de discours que constituent ces questions, ce qu'elles sélectionnent dans l'énoncé et constituent en thème et en propos, les types de discours et les enchaînements qu'elles induisent (explicitation, développement analytique, justification, explication). Cela suppose la prise en compte des modes d'utilisation des présupposés et de l'implicite dans la gestion thématique, mais aussi sur le plan pragmatique, la prise de conscience des actes indirects (qu'est-ce qui fait qu'une question est une remise en cause, une demande de confirmation ou une aide, par exemple dans le cadre de l'entretien ?).

La confrontation et le commentaire peuvent porter aussi sur le niveau d'opérations que suppose ou appelle la question : problème de la portée (portant sur un élément factuel, sur la mise en relation de plusieurs éléments, sur une séquence en intégrant plusieurs...), du degré d'évidence ou d'implicite des

données (à mobiliser directement ou par un raisonnement plus complexe), ouverture du champ thématique et problématique amené par la question...

Sur ces points, le savoir de l'enseignant doit être dissocié de celui de l'élève. Il ne s'agit pas de donner à des élèves jeunes un métalangage spécialisé ou des catégories explicites pour répertorier des formes d'implicite, le thème et le propos, les actes de discours et les constituer en objets d'enseignement. Il s'agit, pour l'enseignant, d'étayer la sensibilisation aux effets pragmatiques et discursifs par des paraphrases, des comparaisons, des transformations, sans recourir au métalangage technique et par rapport à des enjeux concrets. Le problème est bien d'abord d'apprendre à construire un questionnement productif en fonction d'une situation donnée, donc de façon en partie spécifique, et non d'apprendre à utiliser des grilles de questions précodées (qui, où, quoi, comment ? Qui voit qui parle ? etc.). Si les outils linguistiques aident à clarifier les zones sur lesquelles orienter la sensibilisation et les confrontations, à définir certaines contraintes dans les tâches à proposer, ils ne peuvent être opératoires que dans le cadre d'un travail qui respecte la pluralité de ces enjeux et la complexité des rapports de la parole aux objets de connaissance.

NOTES

- (1) La distinction entre tâche et activité est classique en analyse du travail et en ergonomie cognitive, par exemple chez Hoc : « la notion de tâche véhicule l'idée de prescription... la notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en oeuvre par le sujet pour répondre à cette tâche » Leplat J., Hoc J.-M. (1983) : Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive* 3/1.
- (2) Classe de M. Marissal, école Trulin, Lille. La première situation prenait place dans une séquence de biologie conçue avec P. Tiercin, formateur en sciences de la vie à l'IUFM de Lille. La seconde a été mise en place avec et animée par Cécile Deweirde, professeur stagiaire à l'IUFM, dans le cadre de son mémoire professionnel.
- (3) « Appelons problème toute méta-énonciation dont le statut propositionnel n'est pas encore défini, dont il importe de déterminer à la fois le contenu de vérité et la forme de la solution. La valeur illocutoire de la phrase interrogative n'est plus la même que pour la requête d'information ou la demande de confirmation... Une énonciation problématique peut apparaître dans un domaine déterminé en ce qu'elle concerne les objets de ce domaine, seulement elle est mise en avant, proposée comme un thème de remise en chantier » Jacques F. (1981), *Langue française* n° 52 : *L'interrogation*, p 73.
- (4) « La notion de réponse partielle est aussi centrale que la notion de réponse elle-même... Si la riposte est une réponse partielle, la question doit être reformulée et se transforme ainsi constamment en continuité avec son passé jusqu'à ce qu'une réponse satisfaisante soit acquise... La constante modification des questions des questions due au processus de recherche dans lequel on s'engage pour y répondre nous force à reconnaître qu'avec le temps les présuppositions des questions se transforment » Apostel (1981) : De l'interrogation en tant qu'action, *Langue française* n° 52, p25.

BIBLIOGRAPHIE

- RICHARD J.-P. (1990) : *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris, A. Colin, p 361 et suivantes.
- BROSSARD M. (1980) : Etude de quelques aspects d'une conduite d'explication, *Langages* n° 59 : *Conduites langagières et sociolinguistique scolaire*.
- NONNON E. (1996) : Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles, *Langue française* n° 112 : *Argumentation en dialogues*.
- DOLZ J., MORO C., ERARD S. (1997) : L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative : une approche pour le primaire. *Enjeux* n° 39/40 : *Vers une didactique de l'oral ?*

ANNEXE

Sciences de la vie CM Lille LE SAUT (Classe de M. Marissal)

Phase de questionnement initial : Les élèves amorcent un travail sur le saut en se posant toutes sortes de questions, en particulier sur ce qui intervient dans le corps humain quand on bouge.

645. *L'enseignant prend note au tableau de ce que viennent de dire les élèves ; ceux-ci lisent en même temps ce qu'il écrit : « Voir comment on bouge comment cela fonctionne »*

- 1 - Louisa : les outils du corps qui nous servent à le faire fonctionner
- 2 - Virginie : c'est pas franchement des outils disons enfin
- 3 - Louisa : euh enfin je veux dire
- 4 - David : des besoins
- 5 - Plusieurs : oui mais
- 6 - Enseignant : des outils qui nous servent (intonation interrogative prend)
- 7 - Louisa : à articuler euh à bouger
- 8 - Emeric : des outils qui nous servent à bouger
- 9 - Enseignant : (écrit *les outils qui nous servent à bouger*) C'est très curieux parce qu'on a la remarque d'Emeric qui renvoie à la remarque de Linda (*fait une flèche qui relie les deux phrases et entoure les deux occurrences de bouger*)
- 10 - Garçon : répétition
- 11 - Plusieurs : comment ça euh
- 12 - garçon : on dit de pas répéter
- 13 - Plusieurs : comment ça euh/marche (cherchent des autres formulations)
- 14 - Enseignant : Linda
- 15 - Linda : non mais par exemple euh quand on fait un saut tout bouge on fait huum (inspiration) euh on fait
- 16 - Enseignant : eh non eh non
- 17 - Virginie : c'est comme si on réfléchissait
- 18 - Enseignant : continue Virginie
- 19 - Virginie : eh ben quand on saute on se met bien en place on se met par exemple les bras en arrière et hop

- 20 - Cyril : on prend de l'élan
21 - Linda : on prend de l'élan on met les pieds sur les pointes et puis tout bouge
22 - Emeric : tout bouge tout bouge en une minute tout bouge
23 - X : vous avez dit tout bouge mais
24 - Cyril : ça va très vite
25 - Louisa : quand on saute on a besoin des articulations
26 - Enseignant : est-ce qu'il serait intéressant on pense à ce qu'on va faire on pense aussi
27 - David : on a besoin des articulations
28 - Enseignant : sur ce que dit Louisa / je manifeste un peu plus d'intérêt / bon parce que il y a quelque chose me fait dire là il y a quelque chose d'important qui se passe / Pourquoi
29 - Plusieurs : qu'est-ce qu'elle a dit
30 - Enseignant : ben on va lui demander
31 - Louisa : qu'est-ce qu'on a besoin
32 - Cyril : qu'est-ce qu'on bouge
33 - Emeric : que bouge-t-on quand on saute / que bouge-t-on quand on saute
34 - Louisa : c'est une question ça a pas de rapport je veux dire ça
35 - Virginie : on va essayer d'y répondre
36 - Fabrice : c'est la question
37 - Enseignant : ça vous rappelle rien ça
38 - Plusieurs : si si comme la moisissure
39 - Enseignant : si j'arrive à formuler une question sur un thème
40 - Plusieurs : on va répondre
41 - Enseignant : il y aura forcément une réponse / et quelle est la question que je pourrais poser sur ce sujet
42 - Virginie : que bouge-t-on quand on fait un saut
43 - Enseignant : je note (*Ecrit au tableau « Que bouge-t-on quand on saute ? »*)
44 - David : on a besoin des articulations
45 - Plusieurs : y a aussi (*brouhaha*)
46 - Enseignant : ... je vais commencer par Emeric
47 - Emeric : il y a aussi d'autres choses
48 - Jonathan : y a l'intelligence
49 - Enseignant : ah je serais tenté de changer de couleur / il y a déjà un certain nombre de remarques c'est plus des questions ça / je vais marquer ici qu'il y a déjà un certain nombre de remarques / et puis non je ne vais pas les écrire vous allez les écouter Alors Emeric tu dis Emeric là-dessus
50 - Emeric : quand on fait un saut y a tout des fois qui bouge y a les nerfs
51 - Linda : on bouge pas tout des fois hein
52 - Jonathan : y a l'intelligence
53 - Emeric : quand on fait un saut on n'a pas besoin d'intelligence
54 - Enseignant : attends attends Jonathan c'est très intéressant ce que tu dis moi je t'entends mais l'intérêt c'est que tu communique
55 - Jonathan : ben en fait pour tout faire on a besoin de réfléchir de réfléchir parce que le cerveau il contrôle tout
56 - Enseignant : et alors
57 - Virginie : eh non parce que quand on saute
58 - Linda : on n'a pas vraiment besoin de réfléchir on saute tout de suite et puis

- 59 - Louisa : si on dit que ça marche avec le cerveau on dit que ça marche avec l'intelligence mais je vois pas du tout que quand je saute ça marche avec l'intelligence avec mon cerveau hein je saute comme ça
- 60 - Emeric : c'est pas mon cerveau
- 61 - Enseignant : chacun son tour attendez
- 62 - Mickaël : ben t'y penses pas eh ben tu fais rien t'es (brouhaha)
- 63 - Louisa : ben ça a aucun rapport / t'es debout tu veux sauter euh tu sautes
- 64 - Emeric : c'est pas le cerveau
- 65 - Arnaud : c'est le cerveau qui commande les nerfs
- 66 - Mickaël : c'est pas le cerveau parce que mon cerveau il saute pas
- 67 - Fabrice : c'est ton corps
- 68 - Arnaud : non c'est pas ça
- 69 - Fabrice : c'est l'ensemble
- 70 - Arnaud : c'est le cerveau qui commande les nerfs et les nerfs ils commandent le corps de bouger donc c'est le cerveau et les nerfs c'est pas que le cerveau hein
- 71 - Louisa : ben oui mais je comprends pas ben ça a aucun rapport / tu es debout tu veux sauter tu sautes qu'est-ce qui a rapport avec le cerveau (*brouhaha*)
- 72 - Enseignant : si vous criez elle n'entendra pas votre réponse / Jonathan
- 73 - Jonathan : si tu veux sauter tu peux pas vraiment sauter sans ton cerveau / parce qu'autrement si t'essayes pas euh tu / ben si t'as pas de cerveau tu pourrais rien faire (*fait en expliquant un petit geste circulaire près de sa tête pour figurer l'activité du cerveau*) (*brouhaha*)
- 74 - Jonathan : parce que le cerveau
- 75 - Arnaud : en fait pour tout faire on a besoin de réfléchir parce que le cerveau il contrôle tout
- 76 - Jonathan : sans cerveau tu pourrais rien faire du tout hein
- 77 - Virginie : tu pourrais rien faire mais quand même quand tu sautes tu pourrais faire quelque chose hein
- 78 - Jonathan : t'y penses pas tu fais rien
- 79 - Angèle : il saurait pas réfléchir il saurait pas la façon dont il va sauter
- 80 - Virginie : c'est pas la façon dont on va sauter qui nous
- 81 - Cyril : Monsieur Marissal tout à l'heure il voulait faire un exemple eh ben il y a pensé il était debout
- 82 - Angèle : il a pensé à se mettre comme ça
- 83 - Enseignant : tu veux peut-être reprendre ce qu'il voulait dire
- 84 - Angèle : ben peut-être qu'il voulait dire avant qu'on saute ben on réfléchit à la façon dont on va sauter
- 85 - Julie : on peut avoir un accident si on saute mal
- 86 - Enseignant : et donc
- 87 - Julie : ça veut dire qu'on a pas réfléchi assez longtemps/je veux pas dire avant de sauter on fait pas euh une heure après je vais pas sauter là/mais enfin disons qu'on n'a pas assez réfléchi
- 88 - Angèle : on réfléchit on est en train de réfléchir avec la cervelle
- 89 - Enseignant : si tu veux
- 90 - Louisa : mais voyons moi je comprends pas pourquoi pour sauter il faudrait réfléchir / on saute on pense pas
- 91 - Jonathan : c'est ton cerveau sans ton cerveau tu peux rien hein tu peux pas sauter tu peux rien faire

- 92 - Louisa : oui mais qu'est-ce que ça a à voir avec le cerveau parce que moi je comprends pas
- 93 - Enseignant : alors là je vais noter la question alors est-ce c'est pas / bon quel est le rapport / le rapport qu'il y aurait entre l'activité cérébrale et le mouvement hein / avant d'y revenir il va falloir qu'on y revienne / alors ce qu'on se demande en fait / une question à laquelle il va falloir voir comment trouver des réponses / c'est en quoi le cerveau intervient-il lorsqu'on effectue un mouvement et en particulier on a choisi
- 94 - Plusieurs : le saut
- 95 - Enseignant : le saut (*l'enseignant écrit la question au tableau*)

2) CM Lille. Interview réciproque sur mes métiers envisagés.

A la suite d'un travail écrit où ils ont décrit le métier qu'ils envisageaient, les élèves sont regroupés par métiers proches et interviewés par quatre de leurs camarades. Cyril, Amélie, Thomas souhaitent un métier dans la police (garde républicain, inspecteur...), Mickaël être vigile dans un magasin

- 1 Louisa : quelles lois vous voulez faire respecter
- 2 Cyril : moi je ferais pas respecter les lois plutôt j'escorterais
- 3 Louisa : et toi Thomas
- 4 Thomas : ben moi je ferais respecter la loi/la loi du contrat
- 5 Louisa : est-ce que tu connais la loi
- 6 Thomas : ben ne pas tuer ne pas voler
- 7 Louisa : et toi Mickaël
- 8 Mickaël : ben moi je voulais être garde dans un magasin quoi/attendre à la sortie / ou déguisé comme ça puis être en civil et me balader dans le magasin et quand il y en a qui ouvrent des paquets ou quoi dire euh remettez ça
- 9 Linda : quand par exemple tu dis garde dans un magasin et tout ça euh / par exemple des fois à la télévision ben les avocats ben y a des euh / des policiers qui restent devant les grandes portes
- 10 Mickaël : ah les gardes
- 11 Linda : est-ce que ça t'arrangerait ça
- 12 Cyril : comme ça c'est plutôt comme garde républicain
- 13 Fabrice : Thomas tu voudrais faire policier enquêter sur les voleurs qui ont tué cette personne-ci ou
- 14 Louisa : ou alors tu veux surveiller les jardins
- 15 Fabrice : surveiller et empêcher les gens de faire ça ou enquêter prendre des traces de doigts et tout ça
- 16 Linda : travailler dans la criminelle c'est ça que tu veux dire
- 17 Amélie : ouais moi être dans la criminelle
- 18 Lionel : quelles sont les plus importantes matières que/euh les plus importantes qualités pour avoir ce métier
- 19 Amélie : déjà il faut être discret
- 20 Fabrice : oui mais pas forcément
- 21 Amélie : ah ben si quand même
- 22 Lionel : pour Mickaël ça lui conviendrait bien parce qu'il est grand et fort
- 23 Amélie : essayer de ne pas avoir peur
- 24 Linda : oui mais Amélie t'avais dit la dernière fois à Mr M. que quand tu voyais du sang tu tombais dans les pommes
- 25 Amélie : non j'ai pas dit ça

- 26 Linda : si t'as dit ça / t'as pas dit du sang comme on se coupe un doigt mais beaucoup de sang / si tu travailles dans la criminelle comment tu vas faire
- 27 Amélie : oui mais moi je veux enquêter pour voir les morts
- 28 Linda : je suis désolée
- 29 Louisa : qu'est-ce qui t'effraie dans une plaque de sang
- 30 Linda : je suis désolée mais dans la police à part garde mais c'est forcément obligé qu'on voit au moins une fois une photo d'un meurtre ou quelque chose comme ça quoi
- 31 Cyril : ça dépend des métiers qu'on fait dans la police y a des métiers c'est simplement pour se renseigner y a des métiers c'est simplement pour inspecter pour regarder et y a des métiers pour travailler sur les meurtres
- 32 Louisa : je parle à ceux qui veulent faire surveillance dans les magasins / est-ce qu'avant vous savez qu'il ne faut pas voler dans les magasins (rires)
- 33 Mickaël : ben oui
- 34 Louisa : non mais je veux dire vous l'avez peut-être fait alors c'est pas / faut comprendre les gens
- 35 Mickaël : ben justement si c'est un malheureux ben je le laisserais quoi / si ils veulent à manger / si je les vois rentrer je les laisserais
- 36 Linda : t'as raison
- 37 Louisa : ça veut dire que tu vas pas aller les voir les appeler
- 38 Thomas : ben moi je les laisserais pas prendre dans leur poche mais je leur donnerais quelque chose pour euh
- 39 Linda : une pomme par exemple
- 40 Thomas : ouais non / quelque chose / ben non je leur donnerais les sous / à acheter ce qu'ils veulent un petit peu d'argent
- 41 Mickaël : ben non parce qu'ils ont pris eh ben s'ils s'en vont avec ben je les laisse
- 42 Louisa : je sais bien qu'il y a des malheureux mais vous avez pas le droit normalement de laisser prendre / c'est comme si moi je faisais semblant d'être un malheureux et puis
- 43 Cyril : ben si tu fais ça tout le monde va se croire pour des malheureux et puis/euh ils vont tous le savoir
- 44 Mickaël : ouais mais une seule fois mais la prochaine fois si je les revois je dis / vous avez de l'argent / si ils veulent pas passer l'argent eh ben
- 45 Lionel : alors tu laisses à une personne et pas aux autres (ton interrogatif)
- 46 Mickaël : ben je le ferais à chaque personne pour qui / mais t'as pas des milliers de personnes qui font ça
- 47 Cyril : ouais mais par exemple j'arrive au magasin je suis déguisé en vieux mec et puis je me sers dans les fruits je mange une pomme / qu'est-ce que tu me dis
- 48 Mickaël : rien (rires)
- 49 Louisa : tu le fais toi hein
- 50 Mickaël : ben ouais (rires)
- 51 Linda : j'ai quelque chose à te demander / est-ce que / est-ce que bon en général les policiers ils portent une arme / même pour les gardes / est-ce que ça vous gêne / est-ce que ça vous pose pas de problème
- 52 Mickaël : si il faut tirer je tire (rires)
- 53 Lionel : tu veux tirer où
- 54 Louisa : tu prends un pistolet comme au sérieux comme un jouet pas pour avoir / comme si t'étais sérieux
- 55 Fabrice : vous voudriez porter quoi comme arme un magnum

- 56 Mickaël : je voudrais pas porter d'arme déjà / si on devrait porter une arme c'est / euh /
- 57 Louisa : entre vous quatre qui est-ce qui voudrait prendre une arme
- 58 Thomas : ben ça dépend dans quel genre de policier on travaillera
- 59 Fabrice : toi tu voudrais être inspecteur euh voir quelle balle il a qui a tiré sur la personne
- 60 Thomas : inspecteur comme Colombo il a pas d'arme il se débrouille
- 61 Louisa : est-ce que tu préfères être inspecteur t'as pas d'arme ou avoir une arme
- 62 Cyril : ça dépend dans lequel tu travailles / sur la criminelle ben je préfère en avoir une mais comme garde républicain j'ai une arme c'est une épée y a un revolver mais le revolver ils le mettent jamais mais l'épée on la voit
- 63 Fabrice : à quoi ça sert d'avoir une épée quand y a des criminels avec une arme
- 64 Cyril : c'est pour faire beau elle sert juste à ça l'épée
- 65 Linda : et si par exemple t'as une mission tu te mets en normal mais en fait tu es un policier / et bon il y a quelqu'un qui vole une banque / un truc comme ça quoi / et que personne t'écoute et tout ça / et que ils te mettent dans une position où t'es forcé de tirer / tu tires ou tu tires pas
- 66 Lionel : non il faut que la personne elle veule tirer sur lui
- 67 Linda : admettons que le cambrioleur ou je sais pas quoi il prenne un otage
- 68 Louisa : ouais parce que dans les films ou à la réalité on dit arrête ou je la tue / qu'est-ce que t'aurais fait / t'aurais lâché ton arme ou t'aurais tiré direct
- 69 Thomas : moi j'aurais posé mon arme / et puis dès qu'il aurait lâché l'otage eh ben j'aurais profité

