Le dialogal et le dialogique : quelques remarques sur les *heurs* et *malheurs* de l'interaction verbale en classe de français

Delarue-Breton Catherine

Université Paris Est, F-94010 Créteil Cedex
Laboratoire CIRCEFT-Escol, EA 4384, Universités Paris 8 et Paris Est Créteil
catherine.delarue-breton@u-pec.fr

Résumé. L'étude des interactions verbales entre enseignant et élève(s) ou entre élèves permet de rendre compte de certains aléas de la progression du dialogue scolaire, au sein d'activités relevant de la didactique du français. Notamment, il est possible de montrer dans quelle mesure la production de significations qui accompagne une activité en français est influencée simultanément par des échanges verbaux qui environnent – ou non – l'activité concernée, et par les situations dans lesquelles elles s'inscrivent, autrement dit par les différentes phases ou tâches qui la constituent. L'étude de vingt-huit séances d'interprétation de dictons, du type *À la saint Pierre Damien, l'hiver reprend ou s'éteint*, qui constituent des énoncés particulièrement résistants en classe de CP, fait apparaître que la production de significations s'élabore en puisant à des sources très variées, souvent ancrées dans le contexte scolaire, mais – fait remarquable et récurrent – pas toujours dans le contexte immédiat de l'activité. Confrontés à l'aporie, les élèves en viennent en effet souvent à puiser ailleurs que dans les propos environnant la tâche, qui relèvent du plan dialogal, des significations qu'ils réimportent implicitement, et pas toujours à bon escient, dans la situation concernée, et qui proviennent, par exemple, de séances antérieures, déplaçant ainsi le dialogal vers le dialogique. Le rôle de l'arbitrage enseignant, qui peut être fort ou faible, apparaît déterminant pour favoriser une production de significations pertinentes, permettant notamment l'explicitation de processus souterrains d'élaboration du sens.

Abstract. The verbal study of the interactions in the class of French enables to show how the school dialogue progresses. We can show in particular to what extent this production of meanings is simultaneously influenced (or not) by the sparring matches which surrounds it, and by the plans which establishes it, that is by the various phases of the activity. The study of 28 sessions of interpretation of sayings, that is statements that are very difficult to understand for 6-year-old pupils, shows that the meanings are understandable by very contrasted, often stemming for the class, but not inevitably on the time of the session. When they can't understand the saying, the pupils look somewhere else than in the immediate exchanges, passing then from the dialogal to the dialogical. The role of the teaching arbitration, which can be strong or low, is then determining to contribute to a relevant elaboration of sense.

« Je ne sais que très peu d'où me vient ce que je dis »

Frédéric François, *Le discours et ses entours*, 1998, 17.

F. François (1990) définit les *heurs* et *malheurs* de l'interaction verbale à partir de l'apparition – ou non – d'un « *nouveau susceptible de faire événement* » (*ibid.*, 9), autrement dit d'une redirection ou nouvelle direction du propos au cours de l'échange dialogué, susceptible de déterminer le sens de l'interaction. François nous parle donc ici des conditions de l'entente verbale, au sein d'un dialogue progressant par *reprises/modifications*. À l'école, où le dialogue au sein de la classe a pour visée les apprentissages, les conditions de cette entente verbale nous semblent déterminantes pour comprendre les conditions de ces apprentissages.

Notre objectif ici est d'une part de contribuer à décrire le fonctionnement du dialogue scolaire en général, d'autre part de mieux comprendre ses conditions de réussite, et la nature des obstacles susceptibles d'entraver sa bonne marche. En l'occurrence, il s'agit d'étudier la manière dont s'élabore, à travers ce dialogue, le sens d'énoncés *résistants* dans le sens défini par Tauveron (1999).

L'activité retenue pour cette contribution est une activité originale d'interprétation de dictons au CP¹. On connaît aujourd'hui le rôle de l'expérience vécue et des connaissances du monde dans la compréhension des énoncés, notamment pour le lecteur. Cependant, la manière dont l'enseignant, en classe, peut convoquer ou exploiter cette expérience, ne va pas de soi, et peut contribuer tantôt à l'élaboration de significations pertinentes, tantôt au contraire favoriser l'émergence, voire l'entretien de malentendus de natures variées.

La recherche présentée analyse les interactions langagières enseignant/élève(s) et élève(s)/élève(s), issues d'une trentaine de ces séances d'interprétation de dictons. Il s'agit notamment de montrer la difficulté, pour l'enseignant, de convoquer en tant que tiers l'expérience d'autrui, dans un contexte de *pédagogie invisible* (Bernstein, 2007) où il se contraint souvent à laisser aux élèves le soin d'établir eux-mêmes les liens entre les significations convoquées. Nous montrerons également dans quelle mesure certains arbitrages pédagogiques favorisent au contraire très nettement une production de significations pertinentes par les élèves, qui se lancent généralement à corps perdu dans cette quête de sens.

1 Appuis théoriques

Les éléments théoriques que nous avons convoqués pour cette recherche concernent trois dimensions : celle de *l'expérience*, celle du *dialogue* et celle de la *compréhension*, ou plus exactement de *l'élaboration du sens*.

1.1 L'expérience

Que signifie solliciter l'expérience des élèves lors d'activités de compréhension d'énoncé ? Quelle expérience sollicite-t-on ? Que sollicite-t-on dans l'expérience ? Cette question de l'expérience des élèves et de son usage en classe est fort complexe ; les quelques éléments qui suivent ne prétendent nullement en

faire la synthèse, mais permettent de l'aborder sous l'angle des *significations* qu'elle est susceptible de convoquer et/ou produire.

Jodelet (2006) tente en effet de définir l'expérience en articulant une approche visant à dégager les structures stables de savoirs, les significations, les valeurs etc. qu'elle recouvre, tout en appréhendant des états fugitifs de l'expérience naturelle ; cela la conduit à en distinguer des traits saillants, dont nous retenons quelques-uns :

- L'expérience se distingue de la perception, et suppose une liaison entre les éléments fournis par les sens
- Elle comprend deux dimensions : une dimension de l'ordre de la connaissance, et une dimension de l'ordre de l'éprouvé
- Elle intervient comme médiation dans la connaissance
- Elle peut être construite sur un mode imaginaire par transfert de représentations d'une situation à une autre où se trouve engagée l'identité des sujets
- L'expérience vécue, enfin, met en jeu l'économie psychique du sujet, ce qui suppose qu'elle puisse revêtir une dimension créative.

Ces différents traits amènent à définir l'expérience comme une dimension de la vie humaine induisant un rapport au monde informé par ce qui est extérieur au sujet, et dans le même temps une construction sociale qui donne forme au monde pour le sujet. Le dernier des traits retenus permet un rapprochement avec la conception winnicottienne (1975/1971) de l'expérience, que celui-ci qualifie de *culturelle* dès lors qu'elle atteste, précisément, d'une *attitude créative* de la part du sujet, attitude favorisant la création dans la psyché de nouveaux éléments, de nouveaux savoirs, et non l'absorption passive de leur seule forme verbale. Ainsi, l'élaboration du sens d'un énoncé résistant suppose la création dans la psyché de significations nouvelles, inconnues du sujet, qui viennent à la fois s'ajouter aux significations antérieurement constituées, et reconfigurer ces significations.

1.2 Le dialogue

Les apports théoriques concernant le dialogue nous permettent de penser simultanément la question de la progression générale du dialogue scolaire, et celle de la manière dont les significations se dessinent (François, 1990, 41) à partir d'un énoncé résistant. François (1998, 11) nous rappelle que le dialogue procède selon un schéma de *reprises/modifications*, qu'il formule également en termes de *conditions premières + déplacement*, ce qui suppose à la fois l'existence d'une continuité susceptible de maintenir le fil du propos, et la présence d'élément(s) de rupture, susceptible(s) de donner de l'intérêt à l'échange, autrement dit du *nouveau susceptible de faire événement*.

Ces ruptures et continuités peuvent cependant intervenir sur différents plans, du plus ou moins local au plus ou moins global, et porter sur des éléments très divers, plus ou moins éloignés du contexte du propos, et surtout de l'enjeu de la séance dans lequel elles s'inscrivent.

Pour distinguer entre ces plans, Bres (2005) propose notamment de penser la différence, au sein du dialogue, entre le *dialogal* et le *dialogique*. Il définit le dialogal comme relevant de l'alternance *in praesentia* des tours de parole, touchant davantage à la surface des énoncés et s'inscrivant dans le fil du discours, tandis que le dialogique concerne l'interaction de l'énoncé avec d'autres énoncés, pas nécessairement contigus. Cette interaction dialogique n'est cependant pas de même nature que l'enchèvement polyphonique des voix. Bres attribue en effet au dialogique, et nous le suivons sur ce point, une dimension souterraine, non maîtrisée par le locuteur, tandis que la polyphonie est pour lui le fruit d'une orchestration maîtrisée des voix. Nous considérons, à sa suite, qu'il est question de dialogisme quand un énoncé fait écho à un autre, sans pour autant que cet écho relève de l'intentionnalité du locuteur, et de polyphonie, lorsque le locuteur, au contraire, organise la pluralité des voix.

Ces effets d'échos entre des voix diverses peuvent cependant s'orchestrer vers l'amont du propos, ou vers son aval : c'est ce que Bres (*ibid.*) désigne à travers la formule de *double orientation* de l'énoncé, qui peut donc se mesurer en termes de visée, d'intentionnalité de la parole aussi bien qu'en termes d'effet produit. En ce qui concerne le dialogue scolaire, on peut donc considérer qu'un énoncé fait réponse à un autre, qui

le précède immédiatement ou non, mais dans le même temps influe sur un autre, à venir, qui lui succède immédiatement ou non. Nous verrons que ces effets d'échos déterminent dans bien des cas la production de significations afférente à ces énoncés, mais à l'insu, souvent, des interlocuteurs.

Cette production de significations puise cependant tout autant dans les discours qui l'environnent – autrement dit dans le *cotexte* linguistique (Guimier, 1997), que dans les situations dans lesquels s'inscrivent ces propos – autrement dit dans leur *contexte* (*ibid.*). La distinction entre ces deux notions nous est donc utile pour l'analyse des significations produites, qui puisent tantôt à l'une, tantôt à l'autre source, a fortiori quand les élèves sont confrontés à des énoncés complexes, qui supposent une élaboration collective et plurilatérale du sens.

1.3 L'élaboration du sens : comprendre, interpréter, produire des significations

La nature très particulière des énoncés étudiés dans cette classe de CP, qui sont des dictons, donc des énoncés simultanément brefs et résistants, nous conduit à convoquer les éléments de réflexion avancés par Morin (2000) concernant ce qu'est *comprendre*. Celui-ci propose en effet de penser la question de la compréhension dans une approche intégrative qui ne sépare pas compréhension des textes, des énoncés (écrits ou oraux), et compréhension de situations de tous ordres inhérentes à l'existence humaine. Il définit cette compréhension selon deux modalités complémentaires et non exclusives, où *comprendre* signifie rapprocher des éléments, les mettre en lien, les tenir ensemble, plutôt qu'élaborer la totalité du sens.

La première modalité, la compréhension intellectuelle, relève selon l'auteur de l'explication objective, de l'explicitation, de l'intelligibilité. La seconde modalité, la compréhension intersubjective, renvoie à des formes implicites de perception du sens, dans des processus d'empathie, d'identification et de projection. Cette deuxième forme de compréhension relève donc de l'éprouvé commun, de la résonance psychique, de la connivence etc. La notion de compréhension y est entendue plutôt en termes de processus psychiques qu'en termes d'opérations cognitives, et il nous paraît, de ce fait, plus opportun de parler de production de significations et d'élaboration de sens, que de compréhension *stricto sensu*. Ce sont ces processus souterrains qui conduisent – ou non – à la compréhension qui nous intéressent ici, et qui participent du dialogisme tel que nous l'avons défini précédemment.

De ce point de vue, la question de la compréhension d'un énoncé – a fortiori opaque – est difficilement séparable de celle de l'interprétation, mais celle-ci à son tour ne s'exonère pas, dans le sens inverse, d'un appui objectif sur l'énoncé concerné, qui pourrait renvoyer à ce qu'Eco (1992/1990) considère comme *droit du texte*, et qui implique que toute interprétation ne soit pas possible. Pour ce qui est de l'interprétation de dicton, notre approche s'efforcera ainsi d'être sensible aussi bien à la production de significations objectives, en lien avec ce que nous pourrions nommer les « droits de l'énoncé », qu'à une production de significations relevant davantage de l'intersubjectivité, où des bribes de significations se font écho, et puisent dans des contextes et des cotextes variés, dans les entours du discours (François, 1998), zones d'interprétation et de partage du sens.

L'entreprise ne vise donc pas à l'examen exhaustif ou définitoire de ces dictons, et nous nous limiterons à l'observation de certaines de leurs spécificités ; nous l'avons dit, notre propos n'est pas ici d'envisager une didactique de la compréhension de dicton, mais de rendre manifestes quelques traits spécifiques de la progression du dialogue scolaire, qu'elle soit favorable à une production de significations pertinentes, ou plus chaotique.

2 Éléments méthodologiques

2.1 Le corpus

Le corpus d'appui de cette recherche est constitué de vingt-huit séances de classe successives enregistrées et intégralement transcrites par nos soins, dans une classe de CP d'Ile-de-France que l'on peut considérer

comme ordinaire. Ce corpus, qui se situe à la frontière de spécificités didactiques relevant du français, présente un certain nombre de particularités².

Il revêt tout d'abord une dimension rituelle, puisque l'enseignante de cette classe propose quotidiennement aux élèves cette activité pour inaugurer la journée de classe, ce qui implique que le dispositif mis en place ait pu se « routiniser » et entraîner des habitudes de travail de la classe implicites voire incorporées, et des modes d'interprétation des situations et des contextes (nous y reviendrons) liés à la récurrence du format de travail. Les séances dont nous disposons concernent en effet le second semestre (février à juin).

La deuxième remarque que nous pouvons formuler concerne le caractère ambivalent, intermédiaire de l'activité proposée, qui englobe un objet – le dicton – relevant à plusieurs titres simultanément de l'oral et de l'écrit.

Il relève de l'écrit, d'une part parce qu'il figure comme énoncé généralement écrit au tableau³, qui doit être lu par l'ensemble de la classe (c'est intentionnellement que nous ne distinguons pas ici entre élèves et enseignant) ; d'autre part, parce que l'usage peu fréquent aujourd'hui de ces dictons conduit l'enseignante qui les propose à ses élèves à les prélever dans un ouvrage, qui les recense en fonction du jour de l'année. Notons par ailleurs que le caractère généralisant de leur portée interdit toute forme d'actualisation ; leur dimension archaisante et leur spécificité énonciative les placent dans un espace temporel hors d'âge, autrement dit dans un ailleurs qui empêche d'en faire, même potentiellement, un « propos d'aujourd'hui ».

Il relève cependant également de l'oral : pour des raisons historiques tout d'abord, puisque ces dictons s'inscrivent dans la tradition orale. Nous y ajoutons le fait que le ou les dicton(s) du jour sont systématiquement lus à l'ensemble de la classe par l'enseignante, sans qu'il soit demandé spécifiquement aux élèves de les lire auparavant eux-mêmes, ce qui nous conduit à penser qu'ils sont dans la plupart des cas entendus *avant* d'être lus, et bien souvent aussi sans doute entendus *sans* être lus. Enfin, ces dictons sont des formes brèves, qui peuvent donc, contrairement à des textes plus longs, être manipulées dans leur entier dans le présent didactique, même quand elles semblent fort obscures, c'est-à-dire dans la plupart des cas. D'autres éléments pourraient être pointés ; mais ceux-ci nous suffisent pour affirmer le caractère ambigu, de ce point de vue, de la situation didactique.

La troisième remarque concerne le caractère particulièrement *résistant* (Tauveron, 1999) de ces énoncés, a fortiori pour des élèves de CP, mais de ce fait même fort intéressant pour notre recherche, dans la mesure où l'élaboration du sens, qui ne peut advenir d'elle-même, ne fait pas l'économie d'une élaboration collective *orale*, ce qui ne se produirait sans doute pas ou sans doute moins pour des énoncés plus transparents. Cette élaboration collective, parce qu'elle est mise en mots, nous donne ainsi un peu plus aisément accès à ce qui se joue dans la psyché quand le sujet est confronté à des obstacles. Ceux-ci sont notamment liés au caractère *réticent* (*ibid.*) de l'aphorisme, toujours très elliptique, inscrit en marge d'un monde rationnel cartésien en ce qui concerne les liens de cause à effet qu'il suggère, et pourvu d'une dimension métaphorique et métonymique récurrente ; mais ils peuvent aussi relever du caractère *proliférant* (*ibid.*) du dicton, quand le caractère foisonnant des possibles est susceptible de perturber la production de significations, tout particulièrement à ce niveau de classe. On peut d'ailleurs considérer que la dimension réticente est autant liée au choix par l'enseignant de ce type d'énoncés pour des élèves de CP, qu'à l'intention délibérée d'un auteur incertain. Nous fournissons la liste de l'ensemble des dictons étudiés lors des séances qui constituent ce corpus en fin de document⁴.

La dernière remarque concerne le déroulement de la séance, que l'on peut scinder en deux temps principaux, distincts mais explicitement liés entre eux par l'enseignante. L'activité, nous le rappelons, inaugure chacune des journées de classe. Dans un premier temps, après l'appel et l'énonciation de la date, un élève (la règle générale est que chacun doit y aller à tour de rôle, sans pour autant que ce roulement soit formellement planifié) se rend sur le balcon qui jouxte la classe, afin de procéder à une *observation météorologique* (nous restituons la formule employée), portant sur l'état et la couleur du ciel, la température (mesurée grâce à un thermomètre), la présence de pluie, de neige, de verglas etc. ; s'ensuivent quelques commentaires sur l'évolution météorologique depuis la séance précédente. Puis,

dans un second temps, le dicton du jour (ou le premier des deux ou trois qui seront étudiés dans certains cas) est présenté aux élèves, c'est-à-dire lu à haute voix par l'enseignante. L'activité interprétative de la classe, qui représente le second temps, peut alors commencer, et puise aléatoirement dans le contexte de la séance (par exemple dans les éléments que l'investigation météorologique a mis au jour, dans le contexte calendaire, saisonnier etc.), dans l'énoncé lui-même, dans les connaissances acquises antérieurement par la classe ou par chacun, etc.

La dimension récurrente du dispositif constitue ainsi ce que Jodelet (*op. cit.*) nomme un préconstruit culturel : l'étape 1 fait sens pour l'étape 2, et les bribes ou éléments de significations produits lors de la première étape influent considérablement sur la production de significations lors de la seconde, autrement dit sur l'élaboration du sens du dicton. Nous verrons cependant que d'autres éléments doivent être pris en compte, ce qui renforce encore la dimension hétérogène du dialogue scolaire (Delarue-Breton, 2012).

2.2 Axes de l'analyse

Nous avons indiqué les grands axes théoriques du travail présenté ici, un certain nombre de remarques concernant les outils de l'analyse pourront les compléter.

En ce qui concerne la progression du dialogue, l'étude systématique des ruptures dialogales nous a amenée à rechercher les effets d'écho possibles dans l'ensemble du corpus, et non seulement dans les environs immédiats du propos concerné, autrement dit nous avons considéré ces ruptures dialogales comme des marques susceptibles d'attester la circulation de significations au plan dialogique.

Du côté de l'expérience, nous avons précédemment indiqué que celle-ci, qui se distingue de la perception, relève simultanément de l'éprouvé et de la connaissance, et intervient précisément comme médiation pour la connaissance. Différents temps et différents statuts de l'expérience des élèves sont cependant susceptibles d'être convoqués, aussi bien par eux que par l'enseignante : l'expérience immédiate, en cours pourrait-on dire pour désigner cette portion particulière d'expérience qui s'inscrit dans la séance elle-même, et que nous désignons comme le *contexte* de l'activité ; mais aussi l'expérience antérieure – scolaire ou extrascolaire. En ce qui concerne l'expérience scolaire, celle-ci peut également être intentionnellement convoquée ou intentionnellement ne pas l'être par l'enseignante ; lorsqu'elle l'est, elle peut l'être à bon escient ou à contremploi.

Jodelet (2006, 14) précise cependant :

« Les termes dans lesquels on va formuler cette expérience et sa correspondance avec la situation où elle émerge vont emprunter à des préconstruits culturels et à un stock commun de savoirs qui vont donner sa forme et son contenu à cette expérience, elle-même constitutive du sens que le sujet donne aux événements, situations, objets et personnes meublant son environnement proche et son monde de vie. En ce sens, l'expérience est sociale et socialement construite ».

Nous avons évoqué précédemment en quoi le dispositif, dans sa récurrence, est susceptible de constituer un préconstruit culturel susceptible d'informer l'expérience en cours ou à venir ; nous chercherons cependant aussi à montrer en quoi le dialogue peut faire office de passerelle entre des temps distincts et parfois discontinus de l'expérience, contribuant ainsi fortement à son unification ; autrement dit, nous cherchons à démêler un peu les liens – inextricables dans le réel – qui unissent le linguistique et l'extralinguistique.

3 Quelques résultats

3.1 Des heurs et des malheurs en lien avec l'expérience immédiate : le rôle du dialogal

L'étude de ces vingt-huit séances fait apparaître d'abord le rôle extrêmement puissant de ce que nous appelons le *cadre dialogal*, qui renvoie à la manière dont l'enseignante *arbitre* les échanges avec la classe, avec plus ou moins de fermeté.

3.1.1 Des heurs

Ainsi, au cours de l'étude du dicton du 21 mars, on observe une progression par étape, qui permet d'évacuer successivement les difficultés ou obstacles à la compréhension⁵ :

- M : le premier dicton dit + *s'il pleut le jour de saint Benoît + il pleut trente-sept jours plus trois* + alors qu'est-ce que ça veut dire Matteo ↗
 Matteo : ça veut dire que + il pleuvra plusieurs jours
 M : alors oui c'est pas mal mais quoi d'autre + *trente-sept jours plus trois* + ça va faire combien de jours ↗
 L : quarante
 M : quarante + alors qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire + un peu plus précisément que Matteo mais Matteo + ta réponse était bonne + Adil ↗
 Adil : ça veut dire il pleuvra quarante jours

Le premier propos de Matteo atteste de la compréhension du mouvement syntaxique du dicton *si maintenant / alors plus tard*, qui se manifeste par l'emploi d'un futur (*il pleuvra*) qui vient se substituer au présent employé dans le dicton. L'enseignante prend alors acte de ce qui est perçu (*alors oui c'est pas mal*), et réoriente le propos sur un segment de l'énoncé, réduisant ainsi le champ des possibles ; Matteo a dit qu'il pleuvrait *plusieurs jours*, elle invite à préciser : *trente-sept jours plus trois, ça va faire combien de jours ?* Une fois le bon chiffre obtenu (le propos de l'élève, *quarante*, est validé par l'enseignante qui le répète), elle induit une nouvelle réorientation du dialogue, qui invite à rouvrir l'activité de production de sens sur l'ensemble du dicton.

On note que c'est en posant des jalons fermes sur ce qui est acquis en matière de sens que celle-ci accompagne, dans cette partie de l'échange, ce renouvellement : elle attend davantage de précision (*plus précisément que Matteo*) mais dans le même temps confirme l'apport de ce dernier (*mais Matteo ta réponse était bonne*). C'est ce *double mouvement ferme* de reprise/modification, qui participe de ce que nous nommons *arbitrage*, qui nous semble précisément favoriser la progression dialogale de l'échange vers une élaboration collective guidée, au cours de laquelle chacun peut contribuer à une production de significations pertinentes.

Lors de la séance du 10 mars, concernant le dicton *S'il gèle aux quarante martyrs, il gèlera encore quarante jours en pire*, on observe un schéma dialogal très comparable au précédent :

- M : [...] alors qui veut me donner son interprétation du dicton alors + Adrien ↗
 Adrien : ça veut dire il va faire froid il va faire froid quarante jours
 M : oui c'est pas mal mais attention quarante jours en PIRE + ça veut dire quoi + en + pire + Adil ↗
 Adil : ça veut dire euh il gèlera quarante jours euh plus froid

Dans ce cas également, les traits saillants qui caractérisent l'approche pédagogique au sein du discours enseignant résident dans cette double attitude qui relève à la fois du jalonnement de la progression dialogale, et de l'arbitrage ferme face à l'inexactitude, entre acquiescement (*oui c'est pas mal*) et réorientation (*mais attention*). Nous parlons ici d'*arbitrage* car nous considérons que le caractère duel inhérent à cet arbitrage est déterminant pour favoriser une production de significations pertinentes : celui-

ci implique en effet la prise en compte d'un double point de vue paradoxal (on acquiesce d'un côté, mais on réfute de l'autre), qui renvoie à la progression du dialogue par *approximations successives* telle que la définit Danon-Boileau (2006)⁶.

L'arbitrage se distingue, de ce point de vue, de l'étayage, qui consiste, dans une approche plus psychologique que linguistique, non pas tant à départager des points de vue, qu'à apporter de l'aide ou un soutien à l'élève, sur différents plans. La notion d'arbitrage, plus étroite, suppose l'implication de l'ensemble de la classe dans le dialogue, à partir du propos d'un seul, qui est simultanément validé et réorienté, afin de favoriser la production collective de significations. De ce point de vue, arbitrer, c'est ainsi contribuer à l'élaboration du discours collectif, et non seulement réagir au propos d'un seul.

3.1.2 Et des *malheurs*

À l'opposé, on observe des temps de l'échange au cours desquels cet arbitrage dialogal ne se fait pas, et où le lieu précis de l'énoncé qui fait obstacle n'est pas spécifiquement pris en charge par le discours enseignant, ce qui entraîne un éclatement de la production de significations. C'est ce qui se produit notamment au cours de la séance du 14 mars, qui a pour dicton *Pluie de sainte Mahaut n'est jamais trop* :

- M : [...] alors qui a une idée de ce que cela peut pouvoir dire + Adil ↗
 Adil : ça veut dire euh qu'il y aura euh un petit peu de pluie
 M : ah alors est-ce que vous êtes surs ↗ *pluie de sainte Mahaut n'est jamais trop* + est-ce que ça veut dire qu'il y aura un petit peu de pluie ↗
 L : ça veut dire il y aura un tout petit peu de pluie
 M : eh ben c'est ce qu'il vient de dire + faudrait s'écouter mes petits chéris
 L : ça veut dire qui que la pluie elle viendra sur un autre pays
 M : ah bon pourquoi sur un autre pays + est-ce qu'on vous parle d'un autre pays ↗ non + je le répète encore + *pluie de sainte Mahaut n'est JAMAIS trop* + Adrien ↗
 Adrien : ça veut dire la pluie va partir

Dans ce cas précis, la difficulté pour les élèves est de comprendre que *trop* signifie plutôt *en trop*, autrement dit *malvenue* plutôt que *très abondante*. Cette difficulté est bien sûr importante pour eux. L'enseignante interroge cependant d'une manière évasive et globale l'ensemble du groupe : *est-ce que vous êtes surs ?* Les élèves tentent alors de rectifier successivement différents éléments de leur propos d'une manière aléatoire, modifiant d'abord la portée de la locution adverbiale *un peu*, passant de *un peu de pluie* à *un tout petit peu de pluie*. Confrontés à leur erreur, sans identifier pour autant davantage sa localisation précise, ils tentent une autre interprétation (en lien avec un autre temps de l'expérience, nous y reviendrons) : *ça veut dire que la pluie elle viendra sur un autre pays*. Face aux dénégations réitérées de l'enseignante, nouvelle tentative d'Adrien, qui s'éloigne encore davantage d'une production de sens pertinente au regard des « droits de l'énoncé » : *ça veut dire que la pluie elle va partir*. Dans ce cas précis, l'élaboration collective ne s'appuie pas sur une expérience partagée en lien avec le sens du mot *trop*, pourtant très employé par les élèves dans des sens variés, où *trop* représente souvent une hyperbole maximale de *très* + adjectif, adverbe etc. (elle est *très* belle vs elle est *trop* belle).

D'une manière un peu différente, l'exemple suivant montre le rôle extrêmement puissant du préconstruit culturel tel que le définit Jodelet, en lien avec les habitudes de travail de la classe. À plusieurs reprises en effet, les élèves en situation d'aporie face à la résistance du dicton, puisent dans les significations mises au jour par l'examen météorologique pour tenter d'éclairer le sens de certains termes, ou le sens du dicton dans son ensemble. Dans certains cas, ce recours permet l'élaboration du sens ; dans d'autres au contraire, comme dans l'exemple qui suit, il y contrevient. Le premier temps des échanges, concernant l'examen météorologique, porte en effet sur le rappel du sens de l'expression *le ciel est couvert* :

- M : quand le ciel est couvert qu'est-ce que ça signifie ↗
 Nour : ça veut dire les nuages ils cachent le ciel
 M : non le ciel on le voit il est de quelle couleur le ciel ↗
 Nour : gris

- M : il est gris donc ils ne cachent pas le ciel + vous savez ce que ça veut dire que le ciel est couvert Matteo ↗
- Matteo : ça veut dire que + ben que les nuages ils empêchent qu'on voie le ciel
- M : c'est ce qu'elle vient de dire justement Elias ↗
- Elias : ça veut dire il y a des nuages
- M : alors ben oui mais les nuages sont dans le ciel hein le ciel est gris mais il y a des nuages et ↗
- Elias : et et il y a pas du il y a pas de soleil
- M : et il n'y a pas de soleil c'est ça que cela signifie quand le ciel est couvert d'accord

L'accent est donc mis par le cadrage enseignant sur la visibilité/invisibilité du soleil. Il l'est à nouveau dans la suite de l'échange, au cours de laquelle l'enseignante, au cours d'une digression, rappelle ce qui représente selon elle la fonction symbolique des desserts de l'hiver, qui sont ronds et jaunes (galettes, crêpes), à savoir compenser l'absence du soleil en hiver :

- M : [...] alors qui me rappelle pourquoi les crêpes sont rondes et jaunes j'aimerais bien que ce soit pas toujours Adrien alors Neneh ↗
- Neneh : c'est parce que ça fait penser le soleil
- M : ça fait penser AU soleil hein vous avez vu que les desserts de l'hiver comme la galette des rois étaient rondes et dorées pour rappeler qu'il y a peu de soleil en hiver hein voilà + alors là on va vite voir
- L : le dicton

Vient ensuite la phase d'élaboration du sens du dicton (*À la saint Pierre-Damien, l'hiver reprend ou s'éteint*), au cours de laquelle la réponse immédiatement proposée par un élève, concernant le vent qui souffle, est implicitement rejetée par l'enseignante, qui dans un premier temps accepte la réponse concernant le soleil, validant ainsi pour la troisième fois consécutive la référence au soleil :

- Elias : ça veut dire que le vent + il souffle
- M : ah écoute bien à la saint Pierre Damien le/l'hiver s'é/reprend ou s'éteint est-ce qu'on vous parle de vent qui souffle ↗ Adrien ↗
- Adrien : ça veut dire si que si des fois le soleil vient et des fois le soleil vient pas
- M : ah pas mal oui c'est déjà plus proche en effet + oui la réponse est pas mauvaise Matteo ↗

Celle-ci en vient cependant ensuite à refuser cette mention du soleil :

- Matteo : ça veut dire qu'il vient pas souvent
- M : ah bon qu'est-ce qui vient pas souvent ↗
- Matteo : le soleil
- M : est-ce qu'on vous parle là du soleil je vous relis le dicton à la saint Pierre Damien l'hivier/l'hiver pardon reprend ou s'éteint Peter ↗
- Peter : ça veut dire le soleil vient pas toujours ou le vent vient

Les élèves sont dans l'aporie, pris entre *vent* et *soleil*, autrement dit entre deux possibilités également réfutées ici mais pourtant également pertinentes et validées ailleurs (la notion de *vent* vient probablement d'une autre séance où il a été expliqué que le mois concerné s'appelait autrefois *ventôse* en vertu du vent récurrent à cette saison, on le verra plus loin), dont ils ne pourront ainsi se dégager. L'enseignante procède ensuite à un ajustement didactique, et segmente l'énoncé :

- M : l'hiver reprend + c'est pas compliqué ça + Adrien ↗
- Adrien : ça veut dire l'hiver reprend
- M : ben oui mais + avec d'autres mots ça veut dire quoi que l'hiver peut reprendre + Matteo ↗
- Matteo : ça veut dire qu'il recommence à + faire + du + du soleil
- M : alors si l'hiver reprend est-ce que ça veut dire qu'il recommence à faire soleil ↗
- L : non

De nouveau dans l'aporie, Matteo en vient à ne plus savoir exactement ce qu'il dit, sans doute gêné par le fait de devoir affirmer que c'est lorsque l'hiver *s'éteint* qu'il y a du *soleil* (les deux termes *soleil* et *éteindre* étant plutôt antinomiques dans la langue). Ce cas de figure est loin d'être le seul dans le corpus, et à plusieurs reprises, les élèves s'inspirent de l'examen météorologique qui a précédé l'étude du dicton, et puisent largement dans le discours qui l'a accompagné pour élaborer des significations en lien avec le dicton. Nous considérons ainsi que le discours (cotexte) qui a accompagné le moment de l'examen météorologique, et qui a fait l'objet de validations discursives par l'enseignante (*il n'y a pas de soleil [...] c'est ça que ça veut dire d'accord*), validation ensuite réitérée lors de l'étude du dicton (*ah pas mal oui [...] la réponse est pas mauvaise*) vient en quelque sorte enfermer les élèves, et les empêche de convoquer ici la notion attendue de *froid*, pourtant couramment associée à l'hiver dans l'expérience ordinaire.

En revanche, lorsque l'enseignante a de nouveau recours à un arbitrage ferme pour distinguer une production de significations pertinente d'une production non pertinente, Matteo, pourtant antérieurement perdu, parvient à s'y retrouver :

- M : pourquoi le VENT spécialement ↗ c'est bien/c'est vrai qu'on a vu que le mois de février dans le calendrier révolutionnaire c'était VENTÔSE le VENT mais il y a pas que le vent quand l'hiver reprend + quand l'hiver reprend qu'est-ce qui se passe ↗ Adrien ↗
- Adrien : ça veut dire l'hiver re/revient
- M : l'hiver revient donc ça veut dire quoi si l'hiver revient ↗ Matteo ↗
- Matteo : ça veut dire que que + que l'hiver il re/il refait + il revient pour faire froid
- M : Ah voilà ah on y est

L'enseignante ici reprend ce double mouvement de validation de l'acquis (*c'est vrai qu'on a vu que...*) et de réfutation de l'inapproprié (*mais il n'y a pas que le vent*), ce qui permet à Matteo de sortir de l'aporie.

3.2 Des heurs et des malheurs en lien avec l'expérience antérieure : le rôle du dialogique

Au delà du dialogal, les élèves puisent également, en particulier quand ils sont dans l'aporie, dans des contextes et des énoncés autres que ceux qui s'inscrivent dans la limite précise de la séance, qui peuvent relever tantôt de l'expérience partagée de la classe (donc dans des séances antérieures), ou dans l'expérience propre de chacun, extrascolaire donc. À nouveau, cette expérience peut être exploitée – voire convoquée – par l'enseignante à bon escient, et contribuer à une production de significations pertinentes, ou inversement, entraîner un éclatement ou un dévoiement de la production de significations.

3.2.1 Des heurs

En ce qui concerne l'expérience extrascolaire, on observe en effet dans le deuxième dicton proposé le 21 mars, *À la saint Benoît, le coucou chante dans les bons endroits, ou il est mort de froid*, une prise en compte de l'expérience antérieure ordinaire des élèves, qui contribue, parce qu'elle fait l'objet d'un arbitrage ferme relevant de l'explicitation, selon le double mouvement d'acquiescement et de réfutation, à l'élaboration collective du sens du dicton, qui commence ici par l'approche d'un segment de l'énoncé :

- M : qu'est-ce que c'est un coucou + Amy ↗ + qui est-ce qui me dit + Morgane ↗ [...]
- L : comme une chouette
- M : non c'est pas comme une chouette + du tout
- L : c'est rond
- M : ah bon + c'est rond + qu'est-ce que c'est Lowen + un coucou ↗ + qu'est-ce qui peut chanter + à votre avis ↗
- L : moi chez moi j'en ai un

- M : ah + alors + il y a le coucou qu'on peut avoir à la maison et qui est une
+ pendule en fait + mais moi je vous parle pas de ce coucou-là +
Kahina ↗
- Kahina : c'est un oiseau
- M : ah le coucou est un oiseau hein + il chante + donc voilà + donc là il ne
s'agit pas du coucou en bois qui peut être une pendule mais d'un oiseau

Il nous paraît particulièrement remarquable ici de constater que l'arbitrage est ferme y compris quand il s'agit de réfuter totalement une proposition (*non, c'est pas comme une chouette, du tout*), phénomène que nous avons rarement constaté au cours de l'étude de séances très variées en dehors de ce corpus, et concernant une dizaine d'enseignants différents, où il nous est au contraire apparu d'une manière récurrente que l'arbitrage est paradoxalement d'autant plus faible que le contexte scolaire est difficile, à travers des formules du type « tu crois » ? « êtes-vous sûrs ? » etc. L'expérience ici convoquée par l'élève est de l'ordre de l'expérience ordinaire extrascolaire, et elle est ressaisie aussitôt par l'enseignante, qui acquiesce (*alors il y a le coucou qu'on peut avoir à la maison*) mais réoriente aussitôt après le propos (*mais moi je vous parle pas de ce coucou là*).

Au cours de la séance du 4 avril, c'est l'expérience antérieure scolaire qui est ici convoquée, et cette fois-ci par l'enseignante elle-même, intervention qui rend explicite un effet d'écho entre observation météorologique du jour et dicton de la séance précédente, celle du 1^{er} avril (*En avril ne te découvre pas d'un fil*), ce qui permet de maintenir une continuité entre les séances, et partant contribue à l'unification de l'expérience :

- M : oui la température a baissé de un degré à peu près alors Ishrak on peut
dire qu'il fait comment au niveau de la température ↗ + oui ↗
- Ishrak : frais
- M : il fait plutôt frais hein voilà donc ça veut dire que il faut bien garder vos
manteaux + qui est-ce qui se souvient du dicton pour le mois d'avril +
en avril + Kahina ↗
- Kahina : *ne te découvre pas d'un fil*
- M : alors qui est-ce qui me rappelle ce que ça veut dire ↗ [...]
- Adrien : ça veut dire on enlève pas son manteau

Au cours de cette séance, il s'agit cependant de comprendre le dicton *Si les quatre premiers jours d'avril sont venteux, il y en aura pour quarante jours*. L'enseignante focalise d'emblée l'attention des élèves sur le sens du mot *venteux* :

- M : alors déjà venteux + qu'est-ce que ça signifie Hicham ↗ venteux à ton
avis qu'est-ce que ça veut dire + Morgane ↗ vite
- Morgane : ça veut dire que +
- M : qu'est-ce qu'on entend comme mot que vous pourriez peut-être
connaître ↗ + ah Kaïs + ben viens + ben tu viens de le dire alors euh
- Kaïs : on on entend vent

Elle convoque donc l'expérience antérieure des élèves pour les aider à ramener l'inconnu (*venteux*) au connu (*vent*). Mais sa formulation même, un peu inattendue au plan syntaxique, provoque une rupture dialogale, sans doute renforcée ou amorcée par l'examen météorologique, qui transformera le sort heureux de l'échange en issue malheureuse :

- M : oui hein donc + ça veut dire que si + s'il fait quoi ↗
- L : froid
- M : est-ce que ça veut dire s'il fait froid alo/enfin oui ceci dit oui c'est vrai
t'es pas quand même loin de là
- L : s'il fait frais
- M : oui ou plus simplement s'il y a ↗
- LL : du vent

La notion de *froid* réapparaît, en lien avec la formulation inattendue de l'enseignante (*s'il fait quoi ?*), à laquelle il est difficile de répondre * *il fait du vent*, qu'elle rectifie plus loin : *ou plus simplement s'il y a ?*

entraînant cette fois une réponse appropriée. On note toutefois que le *froid* réapparaîtra encore une fois ensuite dans un propos d'élève :

- M : écoute bien + si les quatre premiers jours d'avril sont venteux + il y en aura pour quarante jours + Morgane ↗
 Morgane : ça veut dire qu'il fera froid dans quarante jours
 M : oui + ah il fera froid plutôt pendant quarante jours si jamais quoi + Matteo ↗ [...]
 Matteo : que les deux premiers jours d'avril si il fait froid il y en a il y a encore quarante jours il fera froid
 M : voilà + est-ce que c'est tout à fait froid ↗ c'est s'il y a quoi
 Matteo : du vent

Ce cas de figure nous conduit à considérer que l'activité dialogique est susceptible d'être fragilisée par une activité dialogale qui s'inscrirait en décalage avec elle, a fortiori si ce qui se joue dans le contexte de la séance (en l'occurrence l'observation météorologique) vient en renfort, pourrait-on dire, du dialogal, pour contredire également le dialogique. Les élèves effectuent convenablement le lien entre *venteux* et *vent*, et pour autant, la notion de *froid*, diffuse dans la séance, ressurgit régulièrement.

On observe l'effet inverse lors de la séance du 7 juin, autour du dicton *S'il pleut à la saint Médard, quarante jours bousard*, au cours de laquelle le fait d'inscrire les élèves dans le dialogique, en faisant appel à leur expérience antérieure, permet de débloquent une situation aporétique au plan dialogal. L'enseignante interroge les élèves sur le sens du dicton, Matteo propose une réponse :

- Matteo : ça veut dire s'il pleut quarante jours après il fe/les vaches fera caca
 M : ah est-ce que ça veut dire que les vaches vont faire caca ↗
 LL : non [rires]
 M : *s'il pleut* le jour de *saint Médard quarante jours bousards* qu'est-ce qui va nous arriver le jour de saint Médard ↗ [...]
 Matteo : ça veut dire il y aura un mauvais temps
 M : [...] ah oui il fera mauvais temps mais qu'est ce qu'il pourrait faire comme genre de mauvais temps + *bousard* ça vous fait penser à quel autre mot que vous connaissez ↗
 L : à la boue
 M : ah la boue hein

Dans cet exemple, il est intéressant de remarquer que l'enseignante, pour réorienter l'échange cristallisé autour de la correspondance *bousard* < *bouse*, correspondance juste mais qui ne permet pas de prendre en charge dans ce contexte la dimension métaphorique du propos (d'où le *oui... mais*), fait appel à l'expérience propre des élèves pour introduire par association d'idées le mot *boue*, moins juste au plan linguistique, mais qui favorise la compréhension du sens global du dicton.

3.2.2 Et des malheurs

On observe cependant que l'établissement de correspondances « souterraines » entre énoncés non contigus, provenant d'autres séances notamment, est de manière récurrente le fait d'élèves qui ne peuvent plus avancer dans l'élaboration du sens d'un dicton, et qui vont chercher ailleurs ce qu'ils ne trouvent pas dans l'ici-maintenant de la séance, ou dans leur expérience propre. Dès lors, il y a lieu de s'attendre à ce que souvent, ces correspondances que l'on pourrait qualifier de désespérées ne permettent pas de faire aboutir l'activité d'élaboration du sens.

Ainsi, au cours de la séance du 1^{er} avril, autour du dicton *Le 1^{er} avril on fait courir les sots*, les élèves, qui ne perçoivent pas la dimension métaphorique du segment « *faire courir les sots* » (quand deviennent sots ceux qui se sont laissé prendre à un « poisson d'avril »), puisent d'abord dans leur expérience (l'un suggère qu'ils courent parce qu'ils font du sport), puis dans les significations issues de l'observation météorologique (un autre évoque l'idée qu'ils ont froid). Puis l'un d'eux évoque étrangement un départ de ces fameux sots *pour les pays chauds*, renvoyant ainsi au dicton étudié la semaine précédente, concernant les migrations des hirondelles fuyant l'hiver :

Elias : ça veut dire que l'hiver souffle fort et que les sots s'en va [*sic*] dans les pays chauds

Ce phénomène atteste dans une certaine mesure que les propos incongrus des élèves ne sont pas nécessairement des propos manifestant une attitude dispersée de leur part, mais qu'au contraire c'est bien dans le dialogue scolaire lui-même, fût-il antérieur (c'est donc qu'ils l'ont entendu) qu'ils puisent souvent, pour avancer lorsqu'ils sont dans la difficulté. Notons de plus que ce propos, réimporté dans une situation nouvelle de manière non pertinente, a cependant fait l'objet d'une validation par l'enseignante dans le contexte antérieur, le marquant ainsi d'une certaine forme de légitimité « en soi » (Pour une étude plus développée de ce phénomène, voir Delarue-Breton, 2014).

Dans d'autres cas, le malentendu provient d'un décalage entre les univers de l'enseignante et des élèves ; c'est le cas lors de la séance du 28 mars, autour du dicton *S'il gèle à la saint Gontran le blé ne deviendra pas grand* :

M : qu'est-ce qu'on fait avec le blé
 L : euh
 M : quelque chose que vous connaissez très bien + qu'est-ce qu'on fait avec le blé Adrien ↗
 Adrien : on fait des céréales
 M : le blé est une céréale avec le blé tu fais des céréales ↗ qu'est-ce qu'on fait ↗
 Peter : céréale
 M : oui tu as dit le mot céréale Peter alors Kaïs qu'est-ce qu'on fait avec le blé ↗
 Kaïs : on fait du maïs

Dans ce cas, l'enseignante, qui tente de rappeler à ses élèves ce qu'est le blé, et ce que l'on en fait, attend le mot *farine* ou le mot *pain*. Mais les élèves mangent sans doute aujourd'hui au petit déjeuner autant de pain que de *céréales*, terme employé de manière hypéronymique pour désigner un mélange varié de céréales, auxquelles peuvent s'ajouter des fruits ou d'autres ingrédients, qu'ils nomment ainsi quand ils n'utilisent pas le nom de la marque en guise de générique. L'enseignante, sans doute prisonnière de son intention de les amener à un point bien précis (car nous ne doutons pas qu'une enseignante de CP, et en particulier celle-ci, sait très bien, au fond, de quoi parlent ici ses élèves), n'est plus en phase avec eux, et comme elle ne comprend pas de quoi il retourne, l'échange tourne au dialogue de sourds. On remarque à nouveau que lorsque les élèves sont désarmés, la production de significations fuse de tous côtés, parfois à l'aveugle, en quête d'une improbable validation.

4 Pour conclure

Rappelons tout d'abord que nous avons à dessein exploré un corpus constitué de séances menées par une seule enseignante, car notre intention n'était pas d'identifier des variables interindividuelles plus ou moins performantes d'un enseignant à l'autre dans la prise en charge du dialogue scolaire, mais de comprendre quelque chose de la circulation des significations, au sein d'un dialogue qui, comme tout dialogue, oscille entre heurs et malheurs, au gré des apports des uns et des autres, qui tombent parfois à point nommé pour favoriser l'élaboration collective du sens, et parfois pas. Il s'agissait donc pour nous de décrire et de tenter de formaliser les spécificités de la progression dialogale en classe, dans ses aspects favorables aussi bien que défavorables.

Si la production de sens comprend nécessairement, dans un dialogue aussi dense, une dimension aléatoire liée notamment au nombre des locuteurs et à la pluralité des voix, la récurrence de certaines pratiques verbales enseignantes peut cependant contribuer grandement à l'élaboration pertinente des significations, ou au contraire venir la perturber. Que peut-on dire de ces pratiques verbales, et que peut-on dire, d'une manière plus générale, de la progression du dialogue scolaire ?

En premier lieu, nous voudrions mentionner certains phénomènes récurrents, qui nécessitent d'être pris en compte pour ne pas nuire à une progression harmonieuse. On note ainsi que les élèves, pour produire des

significations à partir d'énoncés résistants, qui échappent à la compréhension immédiate, peuvent puiser dans des textes et contextes très variés, qui dépassent largement texte et contexte environnant l'activité. Sans considérer que l'enseignant doit être en mesure de déplier n'importe lequel des propos incongrus proférés par les élèves, il y a cependant lieu de penser que l'apparence surréaliste de certaines réponses n'est que le produit d'un déplacement de contexte, et non d'une dispersion ou d'un désintérêt pour l'objet commun ; ce phénomène est d'autant plus probable que les élèves sont dans l'aporie. De ce fait, les validations ponctuelles et contextualisées de l'enseignant sont susceptibles de devenir vérités pérennes, et donc susceptibles d'être réimportées dans une situation tout autre : les élèves dans l'aporie n'hésitent à convoquer des réponses antérieurement validées, parfois même au cours de séances ayant eu lieu plusieurs jours auparavant, pour tenter une réponse « juste ». C'est ce qui se produit quand l'un d'entre eux répond « ça veut dire que la pluie viendra sur un autre pays », la réponse « elles viennent d'un autre pays », à propos des hirondelles, ayant été validée au cours d'une séance antérieure. Autre phénomène récurrent, des explications ou commentaires de l'enseignant considérés par lui comme anecdotiques ou conjoncturels peuvent prendre une prégnance sémantique sur le reste du propos : c'est le cas *des desserts de l'hiver, ronds et jaunes, évoquant le soleil*, entraînant précisément une fixation du propos des élèves sur le *soleil*, quand c'est la notion de *froid* qui est attendue. D'autres phénomènes, plus connus, peuvent interférer également, nous ne prétendons ici nullement à l'exhaustivité : défaut de connaissances culturelles, encyclopédiques, linguistiques des élèves (le sens de *trop* dans *Pluie de Sainte Mahaut n'est jamais trop*, par exemple, ou la difficulté à concevoir que quand l'hiver s'éteint, c'est le soleil qui revient, pour des raisons d'antinomie linguistique), formulations syntaxiques peu aidantes (par exemple « s'il fait... du vent » vs « s'il y a ... du vent ») etc.

Face à ces phénomènes de brouillage du sens, certaines pratiques verbales permettent de conserver le cap. C'est ainsi de la fermeté de ce que nous nommons *arbitrage pédagogique* (voir notamment Delarue-Breton, 2014, Delarue-Breton & Crinon, 2016) que dépend la qualité du cadrage dialogal, arbitrage qui consiste en un double mouvement langagier ferme qui successivement *valide* (ou *prend acte* du dire de l'élève), et *réoriente* le propos des élèves, à des fins d'amélioration (apport de nuance, précision...), d'exemplification etc. Cette fermeté pourrait paraître d'évidence. Pourtant, nous avons pu remarquer que dans certains cas, cet arbitrage, déterminant pour réorienter un dialogue qui s'égare, se fait plus fermement que dans d'autres, sans qu'il soit pour le moment possible de comprendre exactement ce qui détermine l'une ou l'autre modalité, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives de recherche. Nous avons déjà pu formuler ce constat, lorsque l'analyse comparée de deux séances de lecture, menées par une enseignante avec deux groupes d'élèves différents, réunis précisément en fonction de leurs performances en lecture, a pu montrer paradoxalement que celle-ci adoptait une posture d'arbitrage généralement plus ferme avec les élèves les plus à l'aise, et nettement plus incertaine avec le groupe des plus faibles, qui auraient pourtant eu grand besoin d'être fermement guidés. Tout se passe comme si, confrontés à des élèves dont on considère qu'ils sont en difficulté, un arbitrage trop ferme, potentiellement vécu comme cassant ou trop rude, devait être systématiquement évité. Dans le corpus étudié ici, la fermeté de l'arbitrage semble liée à la fois à un certain sentiment d'urgence eu égard au temps qui passe, et à une certaine forme de disponibilité psychique de l'enseignante vis-à-vis des propos de ses élèves. Il se peut également que les moments où l'on constate un arbitrage moins ferme soient liés à une conception de l'élève interrogé ou impliqué le désignant comme plus fragile ; nous ne pouvons cependant l'affirmer avec certitude en l'état actuel de la recherche.

Nous notons également que cet arbitrage, qui peut prendre des formes variées au plan dialogal, peut parfois tenir lieu d'explicitation des processus souterrains, contribuant ainsi, au plan dialogique, à stabiliser la compréhension intersubjective, qui puise à différentes sources de manière réitérée. On constate ce phénomène par exemple lorsque l'enseignante, parfaitement en phase avec ses élèves, revient sur l'origine de la focalisation sur le *vent* par les élèves, qui trouve sa source plusieurs séances auparavant, et qui les détourne de la notion de *froid* pourtant pertinente ici pour caractériser l'hiver :

M : pourquoi le VENT spécialement ? c'est bien/c'est vrai qu'on a vu que le mois de février dans le calendrier révolutionnaire c'était VENTÔSE le VENT mais il y a pas que le vent quand l'hiver reprend

Au plan théorique, la maîtrise intentionnelle par l'enseignante du phénomène dialogique nous conduit à parler dans ce genre de cas d'orchestration des voix, donc de maîtrise polyphonique. Nous réservons en effet, nous l'avons dit, le terme de dialogisme à des effets d'échos non maîtrisés par les acteurs, ce qui nous permet d'affirmer que ce qui est ici d'ordre dialogique pour les élèves devient polyphonique quand l'arbitrage enseignant s'en empare. Le premier principe de cet arbitrage, qui réside dans un double mouvement d'acquiescement/réfutation, fait ainsi écho au principe même de fonctionnement du dialogue tel que le définit François, à savoir un double mouvement de reprises/modifications.

Autrement dit, le rôle de l'enseignant dans le dialogue scolaire réside peut-être d'abord dans l'orchestration des voix, qui rend possible le passage du sensible à l'intelligible, et celui de la compréhension intersubjective à la compréhension objective, que nous abordons, à la suite de Morin, dans une perspective d'interdépendance et non d'exclusion. En termes de formation, il nous paraît ainsi utile de sensibiliser les enseignants, au moins dans un premier temps, à cette hétérogénéité spécifique du dialogue scolaire, mais aussi à la nécessité de construire un discours qui soit *réellement* collectif, en les invitant à penser les modes d'orchestration des voix à partir, par exemple, de ce double mouvement d'acquiescement (on prend acte du propos) / réfutation (on réoriente celui-ci).

Références bibliographiques

- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Laval : Presses de l'Université de Laval.
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... In J. Bres, P.-P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke, L. Rosier (dir.). *Actes du colloque de Cerisy : Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 47-61.
- Danon-Boileau L. (2006). Éloge de l'approximation. In R. Delamotte-Legrand, C. Hudelot, A. Salazar Orvig (éds) : *Dialogues, mouvements discursifs, significations. Hommage à Frédéric François*. Paris : L'Harmattan, p. 259-268.
- Delarue-Breton C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*, coll. « Sciences du langage : carrefours et points de vue ». Louvain : Academia-L'Harmattan.
- Delarue-Breton C. (2014). Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : malentendus et in-entendus au sein de la classe. *Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, 172, 87-97.
- Delarue-Breton C. et Crinon J. (2016, à paraître). Circulation, déambulation et textes hétérogènes. *Recherches et éducation*, 25.
- Eco, U. (1992/1990). *Les limites de l'interprétation*. Milan: Bompiani, (1992) rééd. Paris, Grasset et Fasquelle.
- François, F. (1990) (Dir.). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan.
- Guimier, C. (1997) (dir.). *Cotexte et calcul du sens*. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Hirsh, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 22, 8-15.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. In V. Hass (dir.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Les Presses Universitaires de Rennes, 235-255. [Disponible en ligne, p.1-33]. URL : http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/place_experience_processus/place_experience_processus_texte.html
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Winnicott, D.W. (1975/1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Traduction C. Monod et J.-B. Pontalis, 1975. Paris : Gallimard.

¹ CP : Cours préparatoire, première année de l'école élémentaire française (élèves de 5 à 7 ans).

² L'ensemble du corpus a été étudié ; nous avons choisi les exemples cités dans le texte en privilégiant ceux qui nous semblaient les plus emblématiques, à des fins d'illustration du propos.

³ Il a pu arriver que l'enseignante omette d'écrire le dicton au tableau, soit qu'elle ne l'ait pas fait avant l'entrée en classe des élèves, soit qu'il y en ait eu plusieurs à étudier le même jour, ce qui s'est produit plusieurs fois.

⁴ Voici la liste des dictons étudiés lors des séances de classe :

- *À la saint Pierre Damien, l'hiver reprend ou s'éteint.*
- *À la chaire du bon saint Pierre, hiver sous terre.*
- *S'il gèle aux quarante martyrs, il gèlera encore quarante jours en pire.*
- *Pluie de sainte Mahaut n'est jamais trop.*
- *Sème tes pois à la saint Patrick, tu en auras à ton caprice.*
- *S'il pleut le jour de la saint Benoît, il pleut trente-sept jours plus trois.*
- *Veux-tu des oignons, carottes, petits pois ? Sème-les à la saint Benoît.*
- *À la saint Benoît, le coucou chante dans les bons endroits, ou il est mort de froid.*
- *À l'Annonciation, les hirondelles annoncent la belle saison.*
- *Quand la vierge se mouille les pieds, c'est encore pour une semaine de pluie.*
- *À la saint Gontran, si la température est belle, arrivent les premières hirondelles.*
- *S'il gèle à la saint Gontran, le blé ne deviendra pas grand.*
- *En avril, ne te découvre pas d'un fil.*
- *Le premier avril, on fait courir les sots.*
- *Si les quatre premiers jours d'avril sont venteux, il y en aura pour quarante jours.*
- *À la saint Isidore, si le soleil dore, le blé sera haut et chenu mais le pommier sera nu.*
- *Quand il tonne à la saint Cyprien, il faut encore porter des gants.*
- *À la sainte Julie, le soleil ne quitte pas son lit.*
- *Quand arrive la saint Fulbert, dans la campagne tout est vert.*
- *S'il gèle à la saint Stanislas, on aura deux jours de glace.*
- *Quand de saint Paterne vient la saison, la chaleur vient pour de bon.*
- *À la mi-avril, le blé est à l'épi.*
- *Beau temps à la saint Anicet est l'annonce d'un bel été.*
- *Au mois de mai, fais ce qu'il te plaît.*
- *Le temps de saint Judith va durer jusqu'au dix.*
- *Les trois saints au sang de navet Pancrace, Mamert et Servais sont bien nommés.*
- *Méfiez-vous de saint Mamert, de saint Pancrace et saint Servais, car ils amènent un temps frais et vous auriez regret amer.*
- *Saint Pancrace, Servais et Boniface apportent souvent de la glace.*
- *Quand il pleut à la saint Servais, pour le blé, signe mauvais.*
- *Avant saint Servais, point d'été ; après saint Servais, plus de gelée.*
- *Pour sainte Denise, finie la bise.*
- *À la sainte Denise, le froid n'en fait plus à sa guise.*
- *À la saint Honoré, s'il fait gelée, le vin diminue de moitié.*
- *À la saint Yves, le beau temps arrive.*
- *S'il gèle à la saint Bernardin, tu peux dire adieu à ton vin.*
- *À la saint Didier, soleil orgueilleux nous annonce un été joyeux.*
- *S'il fait soleil à la saint Didier, fais un vœu, il s'accomplira sous peu.*
- *Sème tes haricots à la saint Didier, pour un tu en auras un millier.*
- *Lorsqu'il pleut à la saint Donatien, c'est de la pluie pour le mois qui nous vient.*
- *À la saint Hildevert, est mort tout arbre qui n'est point vert.*

-
- *Les bains que prend saint Norbert inondent toute la Terre*
 - *S'il pleut le jour de la saint Médard, il pleut quarante jours plus tard, à moins que saint Barnabé ne lui coupe l'herbe sous les pieds.*
 - *S'il pleut le jour de saint Médard, quarante jours bousards.*
 - *Saint Médard, grand pissard, fait boire le pauvre homme comme le richard.*

⁵ Le code de transcription utilisé est inspiré du Groupe d'Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS). *M* désigne l'enseignante, *LL* désigne plusieurs élèves, *L* désigne un élève non identifié, l'emploi d'un *prénom* renvoie à un élève identifié ; les pauses brèves sont marquées par le signe +, les pauses plus longues par -- ; [...] signifie qu'il y a une coupure dans le texte ; les mots entre crochets droit sont ajoutés par le transcripteur ; le signe ↗ indique l'expression d'une attente, à l'endroit des élèves, de la part de l'enseignante.

⁶ Nous avons nous-mêmes développé, à la suite de Danon-Boileau, cette notion d'*approximation successive* dans Delarue-Breton, 2012.