

# Revue internationale d'éducation de Sèvres

50 (avril 2009)

En classe : pratiques pédagogiques et valeurs culturelles

---

Robin Alexander

## De l'usage de la parole en classe Une comparaison internationale

---

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

### Référence électronique

Robin Alexander, « De l'usage de la parole en classe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 50 | avril 2009, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 16 octobre 2012. URL : <http://ries.revues.org/498>

Éditeur : Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

<http://ries.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://ries.revues.org/498>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Tous droits réservés

# De l'usage de la parole en classe\*

*Une comparaison internationale*

Robin Alexander

## **DANS L'APPRENTISSAGE, LA PAROLE JOUE UN RÔLE CENTRAL**

La parole, en classe, a toujours été considérée essentiellement comme un outil d'enseignement efficace. Dans cette optique, les enseignants posent des questions, donnent des explications et des instructions et fournissent une information en retour afin de transmettre des connaissances, d'expliquer et d'explorer des idées, de gérer temps et événements et de permettre aux élèves de savoir s'ils progressent de façon satisfaisante.

Cette vue quelque peu transmissive de la parole n'a cessé de céder du terrain au profit d'une réévaluation de son importance dans l'apprentissage des enfants, répondant à la nécessité qu'a le discours pédagogique de devenir plus authentiquement interactif.

## **Le langage au cœur du développement humain**

Cinq approches du rôle du langage dans le développement humain méritent toute notre attention :

*Neuroscientifique* : durant les premières années de la vie, la parole a pour rôle essentiel de construire les connexions neuronales du cerveau et d'assurer la pleine capacité de développement nécessaire à l'apprentissage, à la mémoire, aux réactions émotionnelles et au langage lui-même, le tout, sur une échelle qui diminue de manière marquée au fur et à mesure que l'enfant s'approche de l'âge adulte.

*Psychologique* : le langage et la pensée sont intimement liés. L'apprentissage lors de l'enfance est nécessairement un processus social et interactif : les enfants créent du sens à partir des interactions nées des rencontres nouvelles qu'ils font et de ce qu'ils savent déjà. La parole constitue le pont, ou l'échafaudage, le plus efficace entre les deux.

---

\* Article traduit par Robert Elbaz.

*Sociale et culturelle*: les êtres humains existent et fonctionnent en entrant en relation les uns avec les autres. C'est dans cet échange avec les autres que les enfants acquièrent le sens de leur propre identité et – ce n'est là pas le moins important – de ce qu'ils peuvent éventuellement devenir, définissant par là même l'ensemble des identités et des visions du monde qui seront amenées à fonder leur culture.

*Politique*: les compétences interactives qui sont nécessaires à l'apprentissage – le fait d'écouter, de poser des questions et d'y répondre, de présenter et d'évaluer des idées, de débattre de points de vue et de les justifier – sont également essentielles au bon fonctionnement des sociétés démocratiques.

*Communicative*: ce dernier point est bien sûr le plus évident. La parole est le moyen privilégié qu'ont les humains de communiquer. Les compétences requises pour exprimer et échanger du sens sont de toute première importance dans chacun des aspects de la vie, qu'il s'agisse des relations au sein de la famille ou des transactions sémantiques observées en matière d'éducation et d'emploi, plus formelles et plus publiques.

## **Le langage au cœur de la culture et de la pédagogie**

La pédagogie ne saurait se réduire à une simple technique d'enseignement. Elle est profondément saturée par les valeurs et l'histoire de la culture dans laquelle elle se situe. De tous les outils utilisés pour intervenir culturellement ou pédagogiquement dans le développement et l'apprentissage humains, la parole est celui dont l'usage couvre le champ le plus vaste et dont les possibilités sont les plus étendues. La parole constitue une médiation vitale entre les espaces cognitifs et culturels de l'adulte et de l'enfant, entre l'enseignant et l'apprenant, entre la société et l'individu, entre ce que l'enfant connaît et comprend déjà et ce qu'il lui reste à connaître et à comprendre. Non seulement le langage est la manifestation de la pensée, mais c'est aussi sa structure. Il s'ensuit que l'une des tâches essentielles de tout enseignant est de faire naître des occasions et des rencontres interactives qui génèrent une telle médiation, de manière directe et appropriée.

Cependant, bien que la plupart des éducateurs souscrivent aux grandes lignes de cette argumentation et que les salles de classe soient des endroits où l'on parle beaucoup, la parole – celle qui déclenche les activités cognitives des enfants de manière efficace et durable et qui soutient leur compréhension – est beaucoup moins répandue qu'elle ne le devrait. Bien plus que les apprenants, ce sont les enseignants qui contrôlent ce qui est dit, qui le dit et à qui. Bien plus que les apprenants, ce sont les enseignants qui parlent. Enfin, comme l'ont montré de façon répétée de nombreux chercheurs britanniques et américains, une forme de parole prédomine: le soi-disant « script récité »<sup>2</sup> de questions

2. « recitation script » dans le texte original. (NdT).

fermées provenant de l'enseignant, de brèves réponses de rappel et d'informations en retour minimales, qui exigent toutes des enfants qu'ils rapportent la pensée de quelqu'un d'autre plutôt que de penser par et pour eux-mêmes, enfants qui, de plus, sont jugés sur la précision et la docilité dont ils font preuve à cette occasion. «Lorsque la récitation commence», note Martin Nystrand, «la capacité à se souvenir et à deviner supplante la pensée.» (Nystrand *et al.* 1997, p. 6).

Le caractère unilatéral avéré et l'absence de stimulations cognitives de cette forme de parole si répandue dans les salles de classe ont une triple conséquence :

- les enfants n'apprennent sans doute pas aussi rapidement qu'ils le pourraient, tout du moins durant les cours ;

- les enfants ne peuvent sans doute pas développer au mieux les capacités de narration, d'explication et de questionnement nécessaires pour faire la preuve auprès de leurs enseignants de ce qu'ils apprennent et comprennent ou de ce qu'ils ne parviennent pas à apprendre ou à comprendre, ni pour décider de ce qu'ils devraient apprendre ainsi que de la façon dont ils devraient procéder pour ce faire ;

- il se peut que les enseignants confrontés à ces situations soient mal informés de la compréhension en temps réel des élèves et, par là même, soient amenés à perdre l'élément diagnostique indispensable s'ils ne veulent pas voir leur enseignement réduit à un simple tout ou rien car, si les enfants ont besoin de la parole pour obtenir de l'information sur le monde, les enseignants, eux, ont besoin de la parole pour obtenir de l'information sur les enfants.

## **UNE COMPARAISON INTERNATIONALE ENTRE 5 NATIONS**

### **Un modèle générique d'enseignement**

J'ai mené une étude comparative approfondie de l'éducation primaire dans cinq pays : l'Angleterre, la France, les États-Unis, la Russie et l'Inde (Alexander 2001). Mon travail sur la parole faisait partie d'une étude tout à la fois macroscopique et microscopique sur trois niveaux – la nation, l'école, la classe –, qui remplaçait l'analyse de la pédagogie dans le cadre des histoires, des politiques et des systèmes éducatifs. Au niveau des écoles, il s'agissait plutôt d'en appréhender les modes d'organisation et les micro-cultures. Enfin, à l'échelle de la classe, l'interaction n'a été que l'un des éléments que nous avons étudiés à l'aide d'un modèle culturellement neutre, embrassant ce que nous avons défini comme ses invariants : l'espace, le mode de regroupement des élèves, le temps et les rythmes, les sujets d'étude, les routines, règles et rituels, les tâches d'apprentissage, les activités pédagogiques, la différenciation entre

élèves lors de l'enseignement et enfin l'évaluation par l'enseignant de l'apprentissage (voir le tableau). L'étude s'est appuyée sur des entretiens, sur l'observation de classes étayée par la vidéo et la photographie, et sur l'étude de textes officiels. L'analyse de la parole repose sur plus de cent cours observés et la retranscription de 130 heures de cours filmées.

Dans quelque type de configuration que l'on se trouve, enseigner revient à utiliser une méthode *x* pour permettre aux élèves d'apprendre *y*:

Cadre	Forme	Action
Espace		Tâche
Mode de regroupement des élèves		Activité
Temps	Cours	
Programme		Interaction
Routine, règle et rituel		Jugement

Source : Alexander 2001, p. 325

## Les constructions mentales linguistiques et culturelles de l'éducation

Les enquêtes comparatives nous rappellent que la langue de l'éducation ne contient que fort peu d'universaux et que le dialogue pédagogique transculturel est semé d'embûches pour celui qui s'y aventure sans précautions. Par exemple, le terme anglais *education* extrait – *educare* – ce qui se trouve déjà là alors que son équivalent russe, *obrazovanie*, forme quelque chose de nouveau. En français, l'*éducation* est plus proche du russe *vospitanie* que de l'anglais *education* qui, en retour, n'est pas chargé des mêmes sous-entendus de progression morale et culturelle que *vospitanie* ou *éducation*. Le terme anglais *instruction* n'équivaut pas au russe *obuchenie*, pas plus que le français *formation* n'est aussi étroitement instrumental que l'anglais *training*, même si les dictionnaires nous assurent que les mots français et russe sont équivalents. En anglais, *didactic* exprime la désapprobation, habituellement celle que l'on manifeste envers un enseignement démonstratif et péremptoire, ressenti par extension comme autoritaire. Ailleurs, *la didactique* et *die Didaktik* célèbrent de conserver la place que le sujet et ses impératifs conceptuels occupent dans l'enseignement. Le terme anglais *development* fait référence à quelque chose qui survient de façon naturelle, passive, chez l'enfant, alors qu'en russe, il peut également impliquer un agent extérieur, un processus d'intervention par des tiers, avec dans ce cas le verbe utilisé transitivement. *La capacité* et *l'effort*, mots clés dans le débat sur les facteurs déterminants dans la façon dont les élèves réussissent, ne sont pas, dans les autres langues, les absolus qu'ils semblent être en anglais. Dans notre étude et du point de vue de l'une des cultures, l'enfant le plus

capable était considéré comme étant celui qui avait le plus fort potentiel, alors que selon une autre, c'était exactement le contraire, parce que la zone de développement que l'enfant allait traverser ensuite était plus vaste. Quant au terme *intelligence*, qui pèse d'un poids social et éducatif tel qu'il peut stimuler ou handicaper un individu à vie, il désigne des aptitudes fort différentes suivant les cultures.

Dans la tradition anglo-américaine, ces différents termes dérivent plutôt vers une « ligne naturelle » de développement et sont plus fatalistes et déterministes, alors qu'en français, en russe et en espagnol, ils suggèrent davantage une « ligne culturelle », une aptitude humaine à l'amélioration ainsi qu'une intervention extérieure dans l'apprentissage humain. Ces nuances terminologiques ne sont pas seulement scolaires. De manière subtile et cependant profonde, elles peuvent influencer la façon dont les enseignants perçoivent les enfants comme apprenants ainsi que la vision qu'ils ont de leur propre tâche d'éducateurs (Alexander 1984).

## Des valeurs à la pédagogie

### La place de la parole dans les programmes

Ces sables mouvants terminologiques bien présents à l'esprit, considérons par exemple la place dévolue à la parole dans les programmes. D'un côté de la Manche, nous avons la définition anglaise traditionnelle et inchangée des « fondamentaux » éducatifs : lire, écrire, compter – mais pas, et c'est révélateur, parler. De l'autre, les écoles françaises célèbrent la primauté du Verbe. Ici, la littéracie. Là, le langage. De plus, alors que la littéracie est définie en Angleterre comme une « compétence fondamentale », elle reflète en France tout un tissu de liens solides faits de compétences linguistiques, de connaissances littéraires, de valeurs républicaines et de vertus civiques. Par là même, le citoyen devient celui ou celle qui parle, qui raisonne et qui débat sur la base d'une éducation au sens le plus large du terme, et non celui ou celle qui lit et qui écrit de façon acceptable et qui, sans se poser de question, tient pour certaine l'affirmation selon laquelle la Grande-Bretagne est une démocratie.

### Trois formes de relations humaines

De la même façon, *quid* de la place de la parole dans l'enseignement ? Une fois de plus, nous devons tenir le plus grand compte des valeurs. Les preuves que nous avons rassemblées à l'échelle internationale nous indiquent comment, que ce soit dans le domaine plus large de l'éducation ou dans celui, plus spécifique, de l'enseignement, les idées sur la façon dont les gens devraient entrer en relation les uns avec les autres sont capitales. Dans le cadre de cette comparaison entre cinq nations, les enseignants ont tracé, structuré et mis en

œuvre un chemin incertain entre trois variantes possibles des relations humaines : l'individualisme, la communauté et le collectivisme.

*L'individualisme* place le moi au dessus des autres et fait passer les droits de la personne avant les responsabilités collectives. Il met l'accent sur la liberté absolue d'action et de pensée.

*La communauté* se centre sur l'interdépendance humaine, sur la prise en compte des autres, sur le partage et la collaboration.

*Le collectivisme* met également l'accent sur l'interdépendance humaine, mais seulement dans la mesure où elle sert les besoins plus larges de la société ou de l'état en général (les deux termes ne recouvrent pas la même réalité).

Dans les classes que nous avons observées, l'attachement à l'individualisme se manifestait dans la différenciation intellectuelle ou sociale, les résultats plus divergents que convergents des processus d'apprentissage ou enfin dans la vision du savoir considéré comme personnel et unique plutôt qu'imposé d'en haut sous la forme de disciplines ou de matières. L'idée de communauté se voyait concrétisée sous la forme de tâches d'apprentissage menées en collaboration, souvent par petits groupes, dans le souci de chacun et le partage plutôt que dans la compétition, mettant ainsi l'accent sur l'affectif plutôt que sur le cognitif. Le collectivisme, lui, était patent dans le savoir et les idéaux communs, dans le programme unique pour tous, dans la primauté de la culture nationale sur le pluralisme ou la multiculturalité et enfin dans l'apprentissage collectif plutôt que de façon isolée ou par petits groupes.

Ces valeurs sont omniprésentes à l'échelle de la nation, de l'école et de la classe. L'individualisme, la communauté et le collectivisme – ou l'enfant, le groupe et la classe – sont les nœuds organisationnels de la pédagogie, non seulement pour des raisons d'exigence pratique mais parce qu'il s'agit bien des nœuds sociaux et politiques constitutifs de toute relation humaine. Ces différences retentissent profondément en classe sur la dynamique et le mode de communication de la parole. Si, comme enseignant, vous disposez les bureaux en U ou en carré de façon à ce que chaque enfant puisse voir les autres et puisse interagir avec eux comme avec vous-même et si vous vous tenez parmi eux plutôt qu'à l'écart, vous faites alors naître une parole très différente, et donc une relation très différente, de celle qui se manifeste en disposant les bureaux de façon séparée, en rangées faisant toutes face au tableau, où chaque enfant peut établir un contact visuel avec l'enseignant mais pas avec ses camarades et où l'enseignant se tient debout alors que les élèves sont assis.

### Six visions de l'enseignement

Outre ces trois valeurs relationnelles, un second ensemble de valeurs a émergé de nos données. Là où l'individualisme, la communauté et le collectivisme commencent avec la relation de chaque individu avec la société et avec les autres pour se diffuser de ce point de départ jusque dans la salle de classe,

les six valeurs pédagogiques suivantes trouvent leur origine dans les buts de toute éducation, dans la nature même des savoirs et dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant.

*L'enseignement comme transmission* considère l'éducation avant tout comme un processus consistant à apprendre aux enfants à absorber, à reproduire et à appliquer des informations et des compétences fondamentales.

*L'enseignement comme initiation* considère l'éducation comme le moyen de donner accès au stock culturel de savoirs nobles, par exemple la littérature, les humanités et les sciences, et à en assurer la transmission d'une génération à l'autre.

*L'enseignement comme négociation* reflète le concept deweyen<sup>3</sup> selon lequel les enseignants et les élèves créent ensemble du savoir et du sens plutôt que de se considérer comme source de savoir faisant autorité d'une part et comme récepteur passif de l'autre.

*L'enseignement comme facilitation* guide l'enseignant à l'aide de principes qui sont plus développementaux (et plus particulièrement piagétiens) que culturels ou épistémologiques. L'enseignant respecte et cultive les différences individuelles et attend que les enfants soient prêts à avancer au lieu de les y contraindre.

*L'enseignement comme accélération*, par contraste, met en œuvre le principe vygotkien<sup>4</sup> selon lequel l'éducation est une acculturation planifiée et guidée bien plus qu'un développement « naturel » facilité et qu'en vérité l'enseignant cherche davantage à anticiper ce développement plutôt qu'à l'accompagner.

*L'enseignement comme technique*, enfin, adopte une position relativement neutre quant à la société, le savoir et l'enfant. Ici, la question primordiale est l'efficacité de l'enseignement indépendamment du contexte de valeurs et, à cet effet, les impératifs que constituent les structures, la bonne gestion de l'utilisation du temps et de l'espace, les tâches soigneusement graduées, l'évaluation régulière et l'information en retour claire sont plus importantes que la réflexion sur la démocratie, l'autonomie, le développement ou les disciplines.

### **Hybridation pédagogique et ambiguïté culturelle**

Penser la pédagogie à partir de ces typologies de systèmes de valeurs permet d'éviter la tendance à lire la pédagogie en termes de dichotomies simplistes : didactique/exploratoire, traditionnel/progressiste, formel/informel, énoncer/découvrir (et, pour ce dernier, égocentrique/socio-centrique). De plus,

---

3. John Dewey (1859-1952) est un philosophe américain spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie, initiateur du « *learning by doing* » (apprendre par l'action). (NdT).

4. Lev Vygotski (1896-1934) est un psychologue russe connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. (NdT).



ces systèmes offrent une idée alternative (et historiquement plus adaptée) de la stratification, de l'hybridation et, à la vérité, de la contradiction inhérentes à toute pédagogie. Ainsi, l'éducation primaire anglaise se comprend mieux lorsqu'on l'envisage non pas comme un pendule qui oscillerait sans cesse entre le traditionnel et le progressiste mais comme un amalgame complexe et instable : un fond d'éducation élémentaire de masse issue du XIX<sup>e</sup> siècle (le système d'enseignement « bon marché mais efficace », où prédominent dans les programmes les fondamentaux : lire, écrire, compter) ; le contrecoup progressiste des années soixante (« l'enfant vu dans sa globalité », les petits groupes, l'affectivité, l'environnement visuel, la résistance à l'hégémonie des fondamentaux) ; en même temps que la rubrique néo-élémentaire actuelle des stratégies définies dans les référentiels mis en place par le gouvernement britannique en matière de littéracie et de numéracie. Certes, reflétant en cela les tendances et les préoccupations culturelles plus larges, l'une de ces trois composantes se fera plus présente, à un moment quelconque, mais les autres sont comme stratifiées dans la conscience collective et continuent d'exercer leur influence. Ainsi, l'éducation de base indienne contient-elle les résidus simultanés de la relation guru-disciple de l'héritage brahmanique et de ses échanges pédagogiques ritualisés, de l'éducation élémentaire victorienne et coloniale et de l'accent qu'elle met sur les trois compétences fondamentales et le par cœur, et enfin, après l'indépendance, la résistance gandhienne aux deux tendances précitées. De même, la pédagogie russe n'est pas simplement une pédagogie soviétique purgée de son idéologie, mais un amalgame de traditions soviétiques, tsaristes et d'Europe centrale dans lesquelles les héritages contrastés de Komensky (Comenius)<sup>5</sup> et Vygostki sont tout aussi apparents que ceux de l'ère soviétique et de l'autocratie pré-soviétique, le tout finement recouvert du vernis des réformes gouvernementales récentes mettant l'accent sur l'« humanisation » et l'« individualisation ».

Cette hybridation de la pédagogie signifie également que les tensions et les ambiguïtés de la vie en classe peuvent être comprises comme historiquement inévitables plutôt que, d'une certaine manière, comme une aberration ou une défaillance de l'enseignant. Cela n'a été nulle part plus prononcé que dans les classes américaines, où nous avons découvert des enseignants tentant de réconcilier l'accomplissement individuel et l'adhésion plus large au bien commun ; le partage, le souci de l'autre et l'esprit de compétition agressif qui vous pousse à vaincre à tout prix ; l'environnementalisme et le matérialisme ; enfin, l'élan vers les autres et le repli sur soi. Ces tensions ne reflétaient pas seulement un manque de consensus professionnel en matière de « bonnes pratiques » mais aussi, de manière plus profonde, les complexités et les tensions non résolues de la culture américaine.

5. Comenius (né Jan Amos Komenský, 1592-1670) fut un philosophe, grammairien et pédagogue tchèque. Il s'occupait toute sa vie de perfectionner les méthodes d'instruction. (Ndt).

## Les systèmes de valeurs et la parole en classe

Quel rapport tout cela entretient-il avec la parole en classe? Eh bien, l'ambiance collective des salles de classe russes et françaises et le modèle dominant, celui de cours destinés à l'ensemble de la classe, sont encore renforcés par la nature collective et très publique des échanges entre enseignant et élèves: on attend des élèves qu'ils s'expriment à haute et intelligible voix, de manière expressive, chose qu'ils apprennent à faire dès leur plus jeune âge. De plus, parce que la transmission des savoirs et l'initiation culturelle sont toutes deux des visées éducatives explicites, les registres et lexiques distinctifs des différentes matières sont appliqués de manière ferme, cohérente et permanente, si bien que la langue n'est pas moins régie par des règles que le comportement personnel.

Par contraste, dans beaucoup de salles de classe américaines, l'antipathie pour l'enseignement de transmission a conduit à faire de l'interaction un mode de questionnement incessant, que celui-ci soit approprié à la situation ou non. Dans l'ensemble, la parole revêt le ton et l'ambiance de la conversation :

Un enseignant américain : « Allez les enfants, accrochez-vous, c'est un peu difficile mais vous pouvez y arriver. Vous pourrez réessayer, OK, alors ne revenez pas en arrière. Bon, eh bien. On va aider Jacob pour cette dernière page. Page 20. Oh, on n'a pas fait la page 23. Bon d'accord, page 23. Rebecca, tu veux bien lire? Je crois que je vais faire l'impasse sur quelques-uns d'entre vous et continuer, comme ça on pourra sortir à temps pour la récréation. Rebecca, s'il te plaît, lis les consignes en haut de la page. Lamar, assieds-toi, s'il te plaît. Je viens te voir, promis. » (Michigan)

Ce discours informel en forme de conversation, tenu dans la salle de classe, utilisé lors de nombreux cours dans le Michigan et au Royaume-Uni, tend à recourir à des énoncés plus longs ainsi qu'à beaucoup plus de pauses et de changements de direction que ne le font les séquences d'échange nets, succincts et hautement contrôlés des consignes directes classiques :

Un enseignant russe : « Exact. Maintenant, est-ce que quelqu'un peut me dire ce qu'est un préfixe? Regardez attentivement dans vos livres, trouvez la réponse et donnez-la-moi. Barantsva, qu'est-ce qu'un préfixe? » (Moscou)

Et pourtant, ce que nous avons enregistré était-il vraiment des conversations? Souvent, dans l'enseignement tel qu'il est conçu aux États-Unis et en Angleterre, des questions apparemment ouvertes et une conversation nourrie masquaient un agenda essentiellement fermé, car seules certaines réponses étaient acceptées et les enseignants continuaient de poser ou de paraphraser leurs propres questions et de donner la réplique, voire même de prononcer les réponses exigées, jusqu'à ce que celles-ci finissent par émerger :

L'enseignante : Par où vas-tu commencer?

L'élève : Ça pourrait être un problème de multiplication?

L'enseignante : Je ne sais pas. Qu'est-ce que tu en penses? (Michigan)

Il est clair que l'enseignante savait. Qui plus est, l'élève avait déjà formulé l'hypothèse que la résolution du problème mathématique en question exigeait une multiplication. Il n'était nullement nécessaire de lui demander ce qu'elle en pensait. Pourtant, l'enseignante n'a pas souhaité prendre position, comme un enseignant français ou russe l'aurait fait, si bien que dans ce cas, « je ne sais pas » signifiait : « non, ce n'est pas un problème de multiplication », alors que « qu'en penses-tu ? » signifiait « essaie à nouveau ». Une question amenait une autre question, formant une séquence qui, en théorie, aurait pu durer beaucoup plus longtemps. Par contraste, l'ambiance dans les salles de classe françaises était beaucoup plus directe et honnête. Certes, le ton de l'échange pouvait être celui de la conversation, mais en aucun cas le contrôle ferme de l'enseignant ne se relâchait et les référents particuliers au point abordé restaient sur les rails épistémiques qu'ils devaient emprunter. Là, l'induction dans les disciplines<sup>6</sup> demeurait centrale.

### Conversation ou dialogue

Ainsi, les questions critiques concernent moins le ton du discours que sa signification et sa finalité. J'aimerais suggérer une distinction qu'il conviendrait de faire dans le cadre de la salle de classe entre « conversation » et « dialogue », distinction qui me paraît nécessaire puisque la plupart des dictionnaires les considèrent comme des synonymes. Alors que le but final d'une conversation peut ne pas être clair au début, ce même but final l'est le plus souvent dans le cadre du dialogue en classe, tout au moins pour l'enseignant. Alors que la conversation est souvent composée d'une séquence d'échanges bipartites détachés les uns des autres, le dialogue en classe cherche de manière explicite à rendre l'attention et l'engagement obligatoires et à enchaîner ces échanges pour former un tout cohérent.

L'une des lignes de démarcation les plus significatives qui se sont établies dans les données dont nous disposons en matière de discours à l'échelle internationale est celle que nous avons constatée entre ces questions et ces réponses qui, reliées les unes aux autres, formaient des séquences cohérentes et cognitivement exigeantes, et celles qui étaient bloquées, que ce soit (i) par l'échange répétitif stimulus-réponse induit par le par cœur (comme c'est le cas dans de nombreuses classes indiennes); (ii) par les ambiguïtés et les errances induites par la quasi-conversation (comme c'est fréquemment le cas aux États-Unis); (iii) par l'accent mis sur la participation, aux dépens de l'engagement et de la continuité thématique (comme on peut l'observer en Angleterre); (iv) ou enfin par les séquences de type stimulus-réponse-information en retour, dans lesquelles le stimulus initial de chaque échange n'était que rarement corrélé à la réponse et à l'information en retour de l'échange qui avait précédé.

6. En français et en italiques dans le texte. (NdT).

Les chercheurs anglo-américains ont constaté que le rapport de forces déséquilibré entre enseignants et élèves conduit les élèves à développer des compétences communicatives fondées essentiellement sur l'écoute et la recherche de la « bonne » réponse. En fait, une grande partie des formes d'interaction dont j'ai été témoin dans les classes primaires anglaises ne relevaient ni de la conversation, ni du dialogue. Ainsi :

- les interactions avaient tendance à être brèves plutôt que longues, et les enseignants passaient rapidement d'un enfant à l'autre afin d'obtenir une participation maximale, ou passaient d'une question à l'autre dans le but de maintenir un certain rythme, plutôt que des lignes de réflexion et de compréhension incrémentielles développées et étalées dans le temps ;

- les enseignants posaient des questions à propos du contenu mais les questions des enfants se voyaient réduites à des points de procédure ;

- les questions fermées étaient les plus nombreuses ;

- les enfants se concentraient sur l'identification des réponses correctes et les enseignants passaient sur les « mauvaises » réponses au lieu de les utiliser comme des tremplins vers une meilleure compréhension ;

- il n'y avait que fort peu d'exemples de parole spéculative, appelée aussi « penser tout haut » ;

- le fait que les questions étaient – pour reprendre les termes de Nystrand – des « questions-tests » et non des questions « authentiques » (Nystrand *et al.*, 1997) se voyait encore plus clairement démontré par la façon dont les enseignants donnaient aux enfants le temps de se souvenir mais beaucoup moins fréquemment celui de réfléchir ;

- la réponse donnée par l'enfant marquait la fin de l'échange, et l'information en retour donnée par l'enseignant le refermait ;

- cette information en retour tendait à encourager et à féliciter plutôt qu'à informer, auquel cas le potentiel cognitif de l'échange était réduit à néant.

Toutefois cette forme de communication n'a rien d'universel ni d'inévitable et peut être remplacée par une forme de dialogue authentique. De nouveau, la France et la Russie fournissent des contrepoints intéressants. La tradition anglaise met l'accent sur l'importance de l'égalité dans la répartition du temps et de l'attention que l'enseignant attribue à chacun et sur la participation de tous lors des phases orales de chaque cours. Si bien que, avec un seul enseignant et vingt ou trente élèves par classe, il est inévitable que les enchères dans la compétition pour participer, les aptitudes développées au petit jeu du « devinez à quoi pense le prof ? » et, par-dessus tout, la quête permanente de la « bonne » réponse deviennent essentielles à la survie scolaire de l'élève. Bien au contraire, lors des nombreux cours auxquels nous avons assisté en Russie, seule une partie des élèves étaient censée apporter leur contribution orale à un cours donné. Là, au lieu de susciter une succession de réponses brèves à la « c'est maintenant où jamais » de la part de nombreux élèves, l'enseignant construit

une séquence faite d'échanges bien plus longs qui font intervenir un nombre plus limité d'élèves. Parce que l'atmosphère est plus collective qu'individualisée ou que collaborative, l'enfant s'adresse tout autant à la classe qu'à l'enseignant et, d'une certaine manière, agit à la fois comme représentant de la classe et comme individu. Certes, cela réduit les aptitudes développées par le jeu communicatif mais – et c'est un élément d'une importance cruciale –, cela constitue sans doute aussi un outil d'apprentissage bien plus puissant. Enfin, parce que le temps ainsi dégagé permet de faire autre chose que donner la « bonne » réponse comme un perroquet, la parole est bien plus susceptible de sonder la pensée de l'enfant si bien qu'il est fréquent de voir dans un tel contexte des enfants passer au tableau et expliquer la façon dont ils ont trouvé la solution à un problème, tandis que les autres écoutent, regardent et apprennent – bien que ce ne soit naturellement pas toujours le cas.

De telles différences soulèvent une question importante. À partir de quel schéma d'échanges en classe les enfants apprennent-ils le mieux : un questionnement impliquant de nombreux enfants, des réponses courtes et une exploitation limitée, ou des questions destinées à un nombre plus restreint d'enfants, invitant à produire des réponses plus développées et plus réfléchies qui, à leur tour, amènent d'autres questions ? Dans le premier scénario, les enfants lèvent le doigt pour participer chacun leur tour s'ils connaissent la réponse ou évitent de se faire interroger s'ils ne la connaissent pas. Dans le second, ils s'écoutent les uns les autres. Dans l'approche anglaise, la compétence communicationnelle est définie par le fait que, si l'on vous sollicite ou si vous vous désignez spontanément, vous fournissez la réponse que l'enseignant estime acceptable ou pertinente. Dans l'approche alternative, bien plus que par le fait d'avoir donné la « bonne » réponse, cette même compétence communicationnelle se voit évaluée par la façon dont vous gérez l'ensemble de la transaction, par la manière dont cette réponse a été donnée – clarté, cohérence, pertinence –, ainsi que par sa substance.



Pour conclure, j'avancerais que l'enseignement qui offre les meilleures opportunités pour que les enfants développent des formes d'expression, d'interaction et de modes de pensée variés se caractérise par les cinq critères suivants :

*Il est collectif* : les enseignants et les enfants mènent les différentes tâches d'apprentissage ensemble, que ce soit par groupes ou en classe entière.

*Il est réciproque* : les enseignants et les enfants s'écoutent les uns les autres, échangent des idées et envisagent des points de vue alternatifs.

*Il est encourageant* : les enfants développent leurs idées librement, sans craindre la gêne provoquée par une « mauvaise » réponse et s'entraident afin de parvenir à une compréhension collective véritable.

*Il est cumulatif*: les enseignants et les enfants construisent à partir de leurs propres idées comme à partir de celles des autres, qu'ils combinent pour créer des lignes de pensée et de réflexion cohérentes.

*Il a une finalité*: les enseignants planifient et dirigent la parole dans la classe avec des objectifs éducatifs bien définis en tête.

Pour faire émerger les conditions d'enseignement qui favorisent de telles formes de communication, il est nécessaire de se pencher sur les diverses situations organisationnelles que sont la classe entière, les petits groupes et le travail individuel. Mais, au-delà, il convient de mobiliser les divers éléments du cadre conceptuel proposé plus haut, à savoir l'espace, le temps, le mode de regroupement des élèves, la structure des leçons, l'évaluation, etc. (Alexander 2005). Trop de travaux relatifs à l'interaction en classe se sont focalisés sur la seule parole, sans percevoir comment celle-ci était tout à la fois structurée et contrainte par ces autres aspects de l'enseignement (quand ce n'est pas tout simplement par la culture). Notre approche encourage les enseignants à penser, à planifier et à agir de manière plus globale.

## BIBLIOGRAPHIE

ALEXANDER R.J. (1984) : *Primary Teaching*, London: Casell.

ALEXANDER R.J. (2001) : *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*, Oxford: Blackwell.

ALEXANDER R.J. (2008) : *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* (4<sup>th</sup> edition), York: Dialogos.

NYSTRAND M., GAMORAN A., KACHUR R. and PRENDERGAST C. (1997) : *Opening Dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*, New York: Teachers College Press.

