DÉVELOPPER LA PÉDAGOGIE PAR LE DIALOGUE : RÉPONDRE À LA CONTESTATION D'UN ÉLÈVE¹

Adam LEFSTEIN
Université Ben Gourion du Néguev
lefstein@bgu.ac.il

Julia SNELL
Université de Leeds
J.Snell@leeds.ac.uk

Résumé

En écho à la notion de *best practice* largement répandue dans le monde de la formation professionnelle, la contribution illustre les apports et les limites d'une approche dialogique de l'apprentissage de la littéracie et l'applique à la formation des enseignants. Elle prend pour exemple une séquence dans laquelle une enseignante envisage avec ses élèves les différentes manières de commencer un récit. Dans un esprit dialogique, la contribution relaie de multiples voix et perspectives, non seulement celles des auteurs de la recherche et des sujets investigués, mais aussi celles d'autres personnes (chercheur, professionnels de l'enseignement) invitées à s'exprimer sur les phénomènes analysés.

Mots-clés : Pédagogie dialogique, formation professionnelle des enseignants, ethnographie linguistique, enseignement de la littéracie, récit.

1. Introduction

La présente contribution est tirée du livre *Better than Best Practice : Developing Teaching and Learning through Dialogue*. L'un de nos principaux objectifs en écrivant ce livre était de remettre en question les orthodoxies actuelles concernant l'idée de *best practices* en matière de formation professionnelle des enseignants. L'approche par *best practices* implique l'identification, la restitution et la diffusion de méthodes d'enseignement éprouvées. Bien que cette approche ait certains mérites – il est important que les enseignants partagent des exemples de ce qui fonctionne bien en classe et élaborent un répertoire de stratégies

¹ Paru en anglais dans: LEFSTEIN, Adam et Julia SNELL (2014). Responding to a pupil challenge. In LEFSTEIN, Adam et Julia SNELL, *Better than Best practice : Developing teaching and learning through dialogue* (pp. 55-79). Londres : Routledge. Traduction réalisée avec l'aimable autorisation de l'éditeur et des auteurs.

d'enseignement qui aient été testées – notre principale préoccupation est qu'une approche fondée sur des *best practices* témoigne la plupart du temps d'une vision irréaliste – et potentiellement déformante – de l'enseignement. L'idée qu'il existe une « meilleure » façon d'agir dans une situation pédagogique donnée met fin à toute possibilité de discussion critique sur les complexités de l'enseignement.

Les extraits présentés dans notre livre ne sont pas des exemples de *best practices* (bien qu'on y trouve des pratiques d'enseignement excellentes et inspirantes) ; néanmoins, tous les épisodes considérés sont des illustrations incroyablement riches et réalistes de ce qui se passe dans les salles de classe. L'idée n'est donc pas d'apprendre à réaliser un enseignement dialogique en reproduisant les pratiques montrées par les extraits retenus, mais de réfléchir à partir de ces derniers afin de développer une sensibilité et une appréciation au regard des problèmes comme des possibilités de l'enseignement et de l'apprentissage dialogique (ou relativement à d'autres aspects de l'enseignement et de l'apprentissage, tout extrait documentant des pratiques d'enseignement posant nécessairement de multiples questions)

En travaillant sur de tels extraits, nous favorisons la réflexion conjointe (plutôt qu'individuelle), dans la mesure où nous pensons que l'approche dialogique adoptée pour envisager l'apprentissage des élèves s'applique aussi bien à notre propre apprentissage ; c'est-à-dire qu'il est important que des voix et perspectives multiples soient entendues dans les sessions de développement professionnel, que les enseignants prennent une position critique pour construire des connaissances, qu'ils pensent ensemble et que la discussion ait lieu dans un environnement favorable.

Les documents contenus dans le livre sont conçus pour appuyer ce modèle de perfectionnement professionnel. Au cœur du livre se trouve une série de 8 épisodes en classe. Chaque chapitre présente un extrait et fournit toutes les informations contextuelles nécessaires à l'appréhension de la situation. Nous donnons une série de questions qui servent à guider le visionnement et la discussion de l'extrait ; elles concernent généralement un thème spécifique qui émerge de l'épisode. Nous proposons en outre notre propre analyse de la séquence. Le niveau de détail fourni dans cette analyse vise à modéliser une vision professionnelle qui soit particulièrement propice à l'apprentissage à partir d'enregistrements audio-vidéo de la pratique en classe. Cela signifie qu'il ne faut pas se précipiter pour juger l'enseignant·e ou sa pratique, mais plutôt ralentir

l'analyse, déterminer ce qui se passe exactement dans cet épisode particulier et fonder les interprétations sur des preuves tirées de l'extrait, de sa transcription ou d'autres documents (comme les travaux des élèves). Ce faisant, nous ne nous concentrons pas seulement sur ce que fait l'enseignant·e, mais aussi sur les interactions entre l'enseignant·e, les élèves, le contenu enseigné et le contexte, en examinant – en partie tout du moins – comment la pratique pédagogique est à la fois soutenue et contrainte par d'autres facettes de la vie en classe. Nous ralentissons le rythme et nous nous attardons sur le détail des épisodes pour essayer d'en saisir les enjeux particuliers. Cependant, une fois que nous avons une bonne compréhension de la situation, nous essayons de passer des particularités de l'événement considéré à quelques principes pédagogiques plus généraux.

Dans les pages suivantes, nous explorons comment la contestation ou la mise au défi spontanée d'un élève et la réponse de son enseignante déclenchent un « moment dialogique ». L'enseignante consacre deux leçons consécutives aux façons de débiter un récit ; l'épisode a lieu durant la seconde. Elle vient de présenter à la classe l'objectif de la leçon : faire débiter son histoire en « plongeant le lecteur au cœur de l'action ». Elle demande alors aux élèves de travailler en binôme sur les premières lignes de leur histoire. Néanmoins, avant qu'elle ait fini de donner ses consignes, elle est interrompue par l'intervention d'un élève, William : « Mademoiselle, je n'aime pas vraiment ça. Je- J'aime bien qu'il y ait un peu de propos avant (Miss, I don't really like that. I-I sort of like a bit of talk before it) ». Nous analysons en détail l'interaction qui suit la contestation de William et utilisons cette analyse pour étudier les conditions qui facilitent le dialogue ainsi que les dilemmes inhérents à ce mode de participation et d'apprentissage en classe.

Conformément à l'esprit dialogique qui anime le livre, chaque partie comprend de multiples voix et perspectives. Outre nos voix et celles que l'on observe dans l'extrait analysé, cette contribution comprend des commentaires du professeur Robin Alexander, Fellow du Wolfson College de l'Université de Cambridge, professeur émérite en éducation à l'Université de Warwick et directeur du Cambridge Primary Review, ainsi que de Mme Laura Hughes, l'institutrice qui apparaît dans l'extrait et qui était alors directrice adjointe de l'école Abbeyford Primary.

« Mademoiselle, je n'aime pas vraiment ça. Je- J'aime bien qu'il y ait un peu de propos avant (Miss, I don't really like that. I-I sort of like a bit of talk before

it) ». Il est assez rare, tant à Abbeyford Primary que dans l'école britannique en général, que les élèves mettent ainsi au défi les enseignants. Dans les pages qui suivent, nous examinons comment cette intervention spontanée de l'élève et la réaction de l'enseignante ont déclenché un « moment dialogique ».

2. Élément de contexte

La leçon

L'épisode sur lequel nous allons nous concentrer est issu d'une longue leçon sur les façons de commencer une histoire, qui a eu lieu dans une classe de cinquième année (des élèves ayant entre 9 et 10 ans), le 7 janvier 2009. Le cours de littéracie s'est déroulé sur deux périodes (de 10h à 10h45, puis de 11h à 12h) afin de laisser du temps pour des activités théâtrales (conçues pour aider les enfants à trouver des débuts d'histoire intéressants) et pour l'écriture². La veille avait été donné un premier cours sur la rédaction de récits.

1. Résumé de la leçon précédente et introduction de la nouvelle tâche (15 minutes) : L'enseignant et les élèves réorganisent la salle de classe, les pupitres sont poussés contre les murs afin de faire de la place pour un cercle de chaises. Les élèves et l'enseignante sont assis en cercle, chaque élève tient une page contenant le projet qu'il a préparé la veille. Mme Leigh résume la leçon précédente, lors de laquelle ils avaient regardé des images représentant diverses variations météorologiques, ceci afin de générer des idées pour écrire une histoire courte nommée La Tempête. Mme Leigh dit à la classe que leur tâche consiste à jouer l'intrigue de leur histoire. Elle leur rappelle ce qu'est une bonne intrigue en se référant à une aide visuelle, qui compare une intrigue à l'escalade d'une montagne : l'histoire se développe en direction d'un problème ou d'un dilemme principal, puis se réoriente vers sa résolution et la fin.³

² Robin Alexander a constaté que le temps consacré à la lecture et à l'écriture dans les cours d'alphabétisation à l'école primaire tend à être consacré à la lecture et à l'écriture plutôt qu'au travail oral, et que lorsque le travail oral a lieu, il implique souvent que les enseignants parlent et que les élèves écoutent, laissant peu de temps aux élèves pour collaborer entre eux (Alexander, 1995, pp. 155-156). Les études ORACLE de Maurice Galton et de ses collègues (1980, 1999) ont constaté une augmentation significative du temps consacré à l'anglais oral entre 1976 et 1996 (d'environ 6% à 30%), en raison de l'augmentation globale de l'enseignement à l'ensemble de la classe ; mais, comme le souligne Alexander, ce sont toujours les enseignants qui parlent le plus : « comme il y a 20 ans, les enseignants parlent aux enfants au lieu de les rencontrer en classe » (Galton et al., 1999, p. 183).

³ Voir le lien Web suivant pour un exemple d'une histoire à pic : http://www.primaryresources.co.uk/english/pdfs/StoryMountain_TL.pdf

2. *Activité théâtrale en groupe (20 minutes)* : Mme Leigh répartit les élèves en groupes pour qu'ils travaillent à transformer leurs idées d'histoire en performances théâtrales. Chaque groupe se rend à un endroit différent de l'école (la bibliothèque, des salles de classe, le réfectoire). Mme Leigh supervise les enfants qui se trouvent dans sa classe et la classe voisine, tandis que Mme Forester, assistante pédagogique, travaille avec les enfants dans le réfectoire et l'un des chercheurs avec ceux qui sont dans la bibliothèque.
3. *Évaluation de l'activité théâtrale (6 minutes)* : Les enfants retournent en classe et se mettent en cercle. Mme Leigh anime une discussion sur la façon dont l'activité théâtrale a aidé les élèves à organiser leurs idées et à ajouter plus de détails à leur histoire. Elle choisit un élève pour expliquer comment l'activité théâtrale a contribué au développement de son récit. Puis, reprenant l'analogie précédemment introduite, elle montre comment l'histoire de celui-ci est passée d'une « histoire en forme de taupinière » à une « histoire en forme de montagne (une histoire à pic) ».
4. *Introduction d'une nouvelle tâche concernant la construction d'une phrase d'introduction (10 minutes)* : Après la pause, les élèves s'asseyent à nouveau en cercle et Mme Leigh explique qu'ils vont maintenant utiliser le théâtre pour élaborer une phrase d'introduction efficace pour leur histoire. Chacun des élèves doit écrire une phrase d'introduction et la mettre en scène pour son partenaire. En se basant sur les commentaires de ce dernier, il devrait modifier cette phrase d'introduction, afin de la rendre plus intéressante et plus intrigante. Mme Leigh illustre le processus à l'aide de deux élèves-acteurs. Pour l'enseignante, une histoire avec un début efficace est celle dans laquelle « on est projeté dès le début directement dans l'action et [dans laquelle] on a également un peu de discours rapporté (we drop ourselves right in the action to start off with and we have some speech there as well) ». Un élève, William, conteste toutefois cette idée en disant qu'il préfère commencer par la voix du narrateur. Mme Leigh s'écarte de son plan de leçon pour explorer le point de vue de ce dernier. C'est sur ce segment que nous nous penchons dans notre contribution.

5. *Activité théâtrale par paire (17 minutes)* : Les élèves retournent dans les lieux où ils avaient effectué la première activité théâtrale, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, et jouent ensemble le début de leur histoire.
6. *Retour sur l'activité (4 minutes)* : Les enfants retournent en classe et l'espace est réorganisé de façon à ce que chacun puisse s'asseoir à sa table. Mme Leigh résume ce qu'ils ont fait jusqu'à présent et rend compte de quelques exemples d'histoires entendues dans les groupes avec lesquels elle a travaillé. Elle souligne la qualité de ces récits mais met les élèves au défi de les rendre plus intrigantes.
7. *Écriture (10 minutes)* : Les enfants travaillent individuellement et (ré)écrivent le début de leur histoire.
8. *Discussion plénière (8 minutes)* : Plusieurs élèves lisent à haute voix leur début d'histoire, et ils reçoivent un retour de la part de Mme Leigh et d'autres élèves.

L'épisode

Nous examinons ici la section 4, en nous concentrant en particulier sur la discussion imprévue (par Mme Leigh) à propos des mérites de « mettre le lecteur directement dans l'action (dropping the reader right into the action) » plutôt que de commencer avec la voix du narrateur. Avant d'explorer cet épisode en détail, nous le résumons brièvement, par l'identification de cinq étapes principales (on trouve la transcription intégrale de la séquence en annexe) :

1. Un début d'histoire efficace (lignes 1-64)

Au début de l'extrait, Mme Leigh utilise deux élèves-acteurs, Rachel et Terry, pour présenter ce à quoi pourrait ressembler un début d'histoire efficace. À la demande de Mme Leigh, ils se mettent au milieu du cercle. Mme Leigh dit à la classe : « Terry sera le narrateur, et qu'importe ce que dira Terry, Rachel devra le jouer (Terry is going to be the narrator, and whatever Terry says, Rachel must act out) ». Mme Leigh chuchote ensuite quelque chose (une phrase d'introduction) à l'oreille de Terry, qui la répète à haute voix. Cette première phrase est peu intrigante (« Un jour, je marchais sur la route (I was walking down the road one day) ») et suscite par conséquent des actions sans grand intérêt de la part de Rachel. Puis, Mme Leigh murmure une autre phrase à Terry (« 'Oh non, c'est une tornade', cria-t-elle, puis elle partit en courant ('Oh no it's a tornado' she shouted

and ran) »), qu'il répète à nouveau. Rachel joue cette phrase de manière plus dynamique. Mme Leigh fait alors remarquer aux élèves que ce début est plus efficace, parce que « on est projeté dès le début directement dans l'action et [dans laquelle] on a également un peu de discours rapporté (we drop ourselves right in the action to start off with and we have some speech there as well) ». Un élève, William, remet alors en question cette façon de commencer une histoire :

-
- 33 William : miss I don't really like (.) that
 34 I- I sort of like
 35 a bit of talk before it
 36 Ms Leigh : well it depends on how you want to start your story
 37 doesn't it
 38 William : ((*nodding*)) (yeah)
 39 Ms Leigh : so you could have-
 40 you mean talk as the narrator
 41 or talk as the actors
 42 William : no the narrator
-

2. Un début d'histoire alternatif (lignes 65-122)

Mme Leigh demande à William ce qu'il ferait pour commencer son histoire en lieu et place de ce qu'elle a proposé. Elle dit qu'elle a entendu Mme Forester (l'assistante pédagogique) et Terry évoquer la façon dont ils ne commenceraient pas leur histoire, puis soulève la question de savoir si William prévoit de commencer la sienne de cette manière :

-
- 65 Ms Leigh : what would you use to start off with-
 66 your story then William
 67 William : e:r
 68 ((turns around to get his story from the desk behind))
 69 Harry : ((raises his hand enthusiastically))
 70 Ms Leigh : because I've just overheard Ms Forester and Terry
 71 having a conversation (.)
 72 about how they're not going to start their story
 73 let's see if he does it ((gestures to William))
 74 William : erm (.)
 75 I wouldn't start it like
 76 drop it straight in the action with
 77 the first line
 78 Mary : ((raises hand))
 79 William : as speech

à l'ouverture du roman que Mme Leigh vient de lire, ou à sa précédente contestation, mais l'enseignante trouve un moyen de la rendre pertinente pour la discussion en cours : « de sorte qu'[un prologue] t'aiderait à avoir ta voix narrative (so that [a prologue] would help you to have your narrator voice) ».

3. « Je veux vraiment savoir ce qui va se passer » (lignes 123-161)

Mme Leigh encourage ensuite Mme Forester (qui est assise à côté d'elle) à contribuer à la discussion : « Je veux juste revenir à ce que, à votre conversation, parce que vous devenez un peu nerveuse ici, Mme Forester. Pourquoi êtes-vous agitée ? (I just want to go back to what your conversation – because you're getting a bit twitchy here Ms Forester. Why are you twitching ?) ». Mme Forester est « agitée » parce que son intérêt a été suscité par la phrase que Mme Leigh a lu à haute voix. Elle dit à Mme Leigh et à la classe : « Je veux vraiment savoir ce qui se passe ensuite (I really want to know what happens next) ». Quand Mme Leigh demande enfin à cette dernière de comparer sa réaction avec celle qu'elle a eue à l'écoute de l'introduction de William, celle-ci se montre visiblement beaucoup moins enthousiaste :

143	Ms Leigh :	[what did you want to know from William's story
144		[((William signals towards Harry ? Harry takes his
145		hand down))
146		(2)
147	Ms Forester :	I can't even remember what his-
148		what was the beginning William
149		tell me [again
150	William :	[erm
151		many people go to a tunnel
152		thinking nothing's going to happen
153		((Harry raises his hand))
154	Flynn :	[well yeah because you want to know what's (xxxxx)
155	Ms Forester :	[well that happens every day
156		[I go into a tunnel thinking nothing's going to happen
157	Harry :	[((raises hand))
158	William :	but then
159	Ms Forester :	that's quite normal
160	William :	but then (.) and then
161	Ms Forester :	hmmm

4. Une narration dramatisante (lignes 162-185)

S'appuyant sur la réaction de Mme Forester, Mme Leigh montre comment William pourrait développer son idée (commencer son histoire avec la voix du narrateur) : il pourrait y ajouter un indice signalant que quelque chose va mal tourner dans le tunnel :

162	Ms Leigh :	so what we need to do is see if we can develop that
163		[a little bit more
164	Flynn :	[or xxxxxxxxxxxxxxxxx)
165	Ms Leigh :	well we could maybe have a hint from the narrator
166		earlier that there might have been something
167		that had go-
168		you know
169		((dramatically)) the tunnel had recently been repaired
170		from the tragic accident that had killed
171		a bus load full of school children
172		(1)
173		as usual William and his father
174		went through thinking
175		nothing was going to go wrong
176		((normal voice)) and then you've got a hint that oh
177		there's already an accident

5. L'introduction d'un autre texte (lignes 186-307)

Après avoir proposé une reformulation dramatisante de l'introduction de William, Mme Leigh invite Harry à contribuer à la discussion (il a constamment levé la main tout au long de l'épisode et est assis juste en face d'elle, dans son champ de vision). Harry introduit un autre texte, *Necropolis*, dans le débat.⁵ C'est un livre que Harry a lu en dehors de l'école. Il l'a tellement aimé qu'il l'a prêté à Mme Leigh, qui en a aussi apprécié la lecture. Harry semble suggérer que la reformulation de l'histoire de William faite par Mme Leigh ressemble à une scène de *Necropolis*, dans laquelle le protagoniste principal est presque écrasé par un « gros fourgon ». Harry ne précise pas en quoi ces deux textes se ressemblent – peut-être la comparaison repose-t-elle uniquement sur le fait que les deux intrigues incluent un accident de la route – mais Mme Leigh exploite ses commentaires afin de renforcer encore une fois la thèse qu'elle défend, à savoir

⁵ *Necropolis* est le quatrième roman de la série *Power of Five* d'Anthony Horowitz (2008, Walker Books Ltd).

l'idée selon laquelle l'auteur donne au lecteur un indice du danger. Elle applique ensuite cette thèse à l'histoire de William :

196	Ms Leigh :	so
197		we've got a hint then that something's going to go wrong
198		it's just a usual day for her
199		so for William's
200		he might need to open hi-
201		open his story with
202		erm-
203		it was a usual day-
204		it was a day like any other
205	Harry :	but-
206	Ms Leigh :	Jonathan and his father [were driving through
207	Harry :	[(raises his hand)]
208	Ms Leigh :	the Euro tunnel
209		heading for France
210		they were unaware that disaster was about to strike
211		and that's where you can use the ellipsis that you like
212		dot dot dot
213	William :	((nods))
214	Ms Leigh :	because that's where you're leading the reader
215		into thinking
216		disaster what could it be
217		will they crash
218		will there be a fire
219		will they be drowned in the tunnel
220		what's going to happen
221		((signals to Harry))

6. Une autre tentative de commencer la tâche est contrecarrée (lignes 308-337)

Après avoir poursuivi son échange avec Harry au sujet de *Necropolis*, Mme Leigh tente de clore la discussion afin que les élèves puissent s'atteler à leur tâche : « Bon, je vais vraiment vous arrêter là parce que sinon nous n'aurons pas de temps (right, I'm actually going to stop you there because otherwise we're not going to have time) » (lignes 308-309). Mais William soulève un autre problème: « Eh bien, quelque chose ne va pas dans le sens où le camion est sur le point de la heurter (well something sort of goes wrong in that the truck's about to hit her) » (lignes 321-322). Cela incite Mme Leigh à préciser davantage ce que signifie « suspense » :

321	William :	well something sort of goes wrong
322		in that the truck's about to hit her
323	Ms Leigh :	does it actually go wrong
324	William :	s- sort of
325	Ms Leigh :	okay and is that a hint of danger
326		that's what I mean by suspense
327		it's a bit like
328		you know if I stand behind you
329		and you're talking and doing something you shouldn't be
330		all of a sudden you kind of get that
331		aa : :hhh feeling
332	Pupils3et5 :	((laugh))
333	Ms Leigh :	'she's behind me'
334		and the hairs on the back of your neck stand up
335		that's what we mean by suspense
336		we're waiting for something to go wrong

3. Prendre connaissance de la transcription

Nous recommandons au lecteur de lire la transcription intégrale de cet épisode (disponible en annexe). En la consultant pour la première fois, pensez à ce qui ressort particulièrement (pour peu qu'il y ait quelque chose d'intéressant). Vous pourriez considérer les questions suivantes :

- Que se passe-t-il dans cet épisode ? Comment le savez-vous ? En quoi cet extrait est-il semblable à ou différent des interactions en classe que vous avez vues ou vécues ? Par exemple, d'après votre expérience, les élèves ont-ils l'habitude de contester l'autorité de l'enseignant·e·s ? Et lorsque cela se produit, comment est-ce que ces dernier·e·s réagissent généralement ?
- Comment Mme Leigh réagit-elle aux interventions des élèves qui s'écartent de son plan de cours ? Quels sont les avantages et les inconvénients des tactiques qu'elle emploie ?
- D'après votre interprétation de la pédagogie dialogique, en quoi l'interaction dans cet épisode est-elle plus ou moins dialogique ?
- Quel·le·s sont les élèves qui participent le plus activement à cette partie de la leçon ? Y a-t-il au contraire des élèves qui ne participent pas du tout ? Comment définissez-vous la « participation » ?

- Quelles sont les possibilités offertes par la disposition des sièges ? Quels sont les problèmes que cela pose ?
- Comment les différents textes - écrits par les élèves, joués et publiés - sont-ils utilisés dans l'épisode ? Quels sont les avantages et les inconvénients de la juxtaposition de tant de textes différents ?
- Quelles sont les possibilités d'apprentissage offertes aux élèves dans le cadre de cette discussion ?

4. Analyse

Dans cette section, nous nous concentrons sur trois questions. Tout d'abord, nous introduisons la notion de « moment dialogique » et l'appliquons à l'épisode en question. Ensuite, nous examinons en détail les différents textes introduits dans la discussion, les romans publiés ainsi que les écrits des élèves, et tentons de réfléchir à la nature de leur contribution à la thèse développée par Mme Leigh. Enfin, nous attirons l'attention sur les dilemmes mis en évidence par cet épisode et suggérons qu'ils peuvent être inhérents à toute situation d'enseignement et d'apprentissage.

Un « moment dialogique »

Martin Nystrand et ses collègues ont souligné le rôle important des questions des élèves dans le déclenchement de ce qu'ils appellent un « moment dialogique » : une « séquence d'interaction enseignant-élève riche sur le plan pédagogique », dans laquelle les routines relativement monologiques et traditionnelles d'interaction en classe font place à des formes de discours plus dialogiques (Nystrand et al., 2003, p. 136). L'épisode considéré nous semble être un bon exemple de moment dialogique, commençant non pas par la question d'un élève, mais par une contestation : « Mademoiselle, je n'aime pas vraiment ça. Je- J'aime bien qu'il y ait un peu de propos avant (Miss, I don't really like that. I-I sort of like a bit of talk before it) » (lignes 33-35). La contestation d'un·e élève peut être en effet encore plus efficace qu'une question pour susciter un moment dialogique, parce que ce mouvement discursif provoque instantanément la tension cognitive nécessaire à un dialogue productif. Toutefois, il ne suffit pas qu'un·e élève formule une opposition ; la réaction de l'enseignant·e est cruciale. Pour qu'un moment dialogique se produise, l'enseignant·e doit laisser place aux idées de l'élève. Ce n'est cependant pas toujours facile, surtout si la leçon se déroule selon un plan prédéfini. Dans le cas qui nous occupe, Mme Leigh

avait présenté quel était son modèle préféré pour commencer un récit (mettre le lecteur directement dans l'action), et celui-ci devait servir d'exemple pour la tâche assignée ensuite aux élèves. Sans la contestation de William et, surtout, sans sa prise en compte par l'enseignante, la leçon se serait orientée vers la direction initialement souhaitée.

Il est possible de relever des traces du plan de leçon initial dans la première réaction de Mme Leigh face William : elle se hâte en effet d'intégrer les commentaires de celui-ci dans les objectifs et la structure qu'elle a prédéfinis pour son cours. Elle enchaîne immédiatement après la contestation de William, en rationalisant la réaction de ce dernier par « tout dépend de la façon dont tu veux commencer ton histoire, n'est-ce pas (well it depends on how you want to start your story, doesn't it) » (lignes 36-37). L'expression interrogative à la fin de son énoncé (« n'est-ce pas ? (doesn't it ?) ») projette ainsi un accord ou une compréhension partagée (que William confirme en hochant la tête et en disant « ouais (yeah) » à la ligne 38). Elle poursuit ensuite par « pour que tu puisses avoir (so you could have-) », mais s'arrête en milieu de phrase pour demander des éclaircissements : « tu veux dire parler en tant que narrateur ou parler en tant qu'acteur ? (you mean talk as the narrator or talk as the actors ?) » (lignes 40-41). Par cette demande, Mme Leigh montre sa volonté de ralentir la leçon afin de bien comprendre le point de vue de William, et propose une ouverture à ce nouveau champ de réflexion possible. Son utilisation de « talk » plutôt que de « speech » (qu'elle avait employé auparavant, dans son résumé, à la ligne 32) fait écho à l'énoncé de William et indique sa bonne compréhension de la thèse qu'il soutient. Elle commence dès lors à laisser place à la contestation de l'élève, et nous la voyons s'y engager pleinement lorsqu'elle demande à Rachel et Terry de s'asseoir (ligne 63) et permet à William de continuer en lui demandant « qu'utiliserais-tu pour commencer ton histoire alors ? (what would you use to start off with- your story then) » (lignes 65-66). La contribution de William est maintenant prise au sérieux, et tout est mis en place pour permettre une déviation potentiellement dialogique par rapport au plan initial de la leçon.

Mme Leigh offre à son élève l'occasion de présenter une perspective alternative (et contradictoire) à propos de la façon dont commencent les histoires. A partir de là, il n'y a pas une seule façon prédéfinie qui soit « meilleure » pour commencer une histoire ; il existe plutôt des perspectives concurrentes, l'enseignante et les élèves évaluant activement les mérites des différentes stratégies possibles. Les idées de William sont remises en question et testées par Mme Leigh et Mme Forester. Aux lignes 70-73, il s'agit de savoir si William commencera ou non son histoire d'une

façon qui a été rejetée par Mme Forester et Terry. Mme Leigh dit : « Parce que je viens d'entendre Mme Forester et Terry parler de la façon dont ils *ne vont pas* commencer leur histoire. Voyons s'il le fait (because I've just overheard Ms Forester and Terry having a conversation about how they're not going to start their story. Let's see if he does it) ». Mme Leigh, Mme Forester et Terry partagent tous trois des connaissances que William n'a pas, mais ce dernier ne paraît pas menacé par cela. Il donne simplement le début de l'histoire qu'il a créé. À la ligne 143, Mme Leigh invite Mme Forester à comparer le début écrit par William avec une autre histoire, un roman qu'elle avait lu pendant les vacances de Noël. L'assistante pédagogique révèle qu'elle « ne se souvient même pas » du début de l'histoire de William (même s'il l'a lue à haute voix quelques secondes auparavant). La comparaison n'est manifestement pas en faveur de William. L'enseignante répond donc à la contestation de ce dernier, non en faisant appel à la seule autorité de ses connaissances, mais en se fondant sur un certain nombre d'autres sources de connaissances, parmi lesquelles Mme Forester et un auteur publié.

Dans cet épisode, les élèves se lancent également des défis les uns aux autres et s'appuient sur leurs réponses respectives. Aux lignes 292 et 321-322, par exemple, William conteste l'évaluation que fait Harry de l'incipit de *Necropolis* (que ce dernier avait introduit dans la discussion à la ligne 186). Harry avait en effet dit plus tôt (sur les lignes 223-227) que rien n'allait mal dans la scène qu'il avait racontée, dans la mesure où Scarlet, le personnage, échappait à l'accident. William conteste néanmoins cela (« quelque chose ne va pas dans le sens où le camion est sur le point de la heurter (something sort of goes wrong in that the truck's about to hit her) »), et ce faisant, la discussion se poursuit sur le suspense et la prévisibilité des événements racontés qui traversent l'interaction.

Ce dialogue à propos du début des histoires a clairement dépassé le stade de la récitation traditionnelle, dans laquelle les élèves sont censés reprendre les idées de l'enseignant, pour s'ouvrir à un échange d'idées plus libre. L'enseignante pose des « questions authentiques » (Nystrand et al.1997), c'est-à-dire des questions pour lesquelles elle n'a pas à l'esprit de réponses préétablies (par exemple, lignes 40-41, 65-66), et elle montre aux élèves qu'elle s'intéresse à leurs idées et à leurs processus de pensée, et pas seulement à leur capacité à se rappeler des informations données au préalable. Par conséquent, cette discussion s'ouvre pour inclure des voix multiples et contradictoires. Les voix de Mme Leigh, de Mme Forester, de Terry, de William, de Harry et celles d'une variété de textes sont toutes intégrées à la discussion (le rôle

de ces textes est discuté en détail ci-dessous). La possibilité qu'il y ait plusieurs voix dans la classe, et que celle de l'enseignant·e n'en soit qu'une parmi d'autres, sans être nécessairement dominante, est au cœur de la pédagogie dialogique.

Ce moment dialogique a peut-être été facilité, du moins en partie, par l'agencement spatial de la pièce. Dans son résumé des contextes et des conditions qui facilitent l'enseignement dialogique, Robin Alexander souligne comme critère clé la volonté des enseignants de « changer l'organisation de la classe pour répondre aux exigences des différents types de tâches d'apprentissage et des différents types de discours d'apprentissage » (Alexander, 2008a, p. 188). Sur ce point, Mme Leigh fait preuve d'un enthousiasme assez inhabituel. Dans cette leçon, les tables et les chaises ont été déplacées plusieurs fois pour s'adapter à l'activité. C'est chose courante dans les leçons que nous avons observées dans la classe de Mme Leigh, mais relativement rare dans d'autres classes de cette école (probablement à cause des contraintes spatiales rendant difficile le déplacement du mobilier). Cet aménagement spatial alternatif a permis aux élèves, à l'enseignante et à l'assistante pédagogique de se voir les uns les autres. Une disposition en cercle communique par ailleurs un message plus égalitaire - tous les participants sont sur un pied d'égalité -, et cela influence la nature des relations qui se développent entre l'enseignant·e et les élèves dans les discussions en classe⁶ (cependant, la disposition dans cet épisode était un peu plus compliquée – voir « dilemmes dialogiques » ci-dessous). Il est bien plus difficile d'atteindre ce sentiment d'égalité si l'enseignant·e se tient au-devant de la classe et que les enfants sont assis en rangées ordonnées.

Il y avait par ailleurs certainement quelque chose dans le contexte particulier de cette classe qui a permis à William de se sentir suffisamment à l'aise et confiant pour mettre l'enseignante au défi. La disposition en cercle en fait probablement partie, mais aussi le fait que Mme Leigh entretienne une relation de soutien et d'amitié avec cet élève (comme avec tous les autres élèves de la classe). Cette relation est en effet cruciale pour faciliter la production de tensions cognitives (et donc de dialogue) dans cet épisode : non seulement William se sent capable de mettre en question les propos de son enseignante, mais il se montre également apte à supporter le fait que sa propre position soit contestée. William sait que la question n'est pas de savoir dans quelle mesure ses idées à propos des façons d'écrire une histoire sont « correctes » ; ce qui

⁶ Robin Alexander (2008a, p. 101) le souligne également. Tous les enseignant·e·s et participant·e·s à Abbeyford ont aménagé leurs salles de classe en demi-fer à cheval (le fer à cheval complet n'étant pas possible en raison de contraintes d'espace), probablement en raison de la participation antérieure de l'école au projet d'Alexander *Teaching Through Dialogue*.

est important, c'est que ses idées soient un tremplin à partir duquel lui et ses pairs peuvent en apprendre davantage sur l'art d'écrire des histoires. C'est ce qu'il a appris au cours de ses précédentes interactions avec Mme Leigh et d'autres élèves de cette classe.

D'un point de vue esthétique, le cercle a rendu possible la mise en scène d'une séquence d'ouverture d'un récit dans laquelle Rachel et Terry ont joué plusieurs alternatives d'incipit. Cette disposition spatiale (et le contact visuel qu'il a facilité) a également accru le sens de performance et de que Mme Leigh parvient à créer en racontant successivement l'histoire de William et celle de *Necropolis*. L'intérêt des élèves est piqué à vif (lignes 236-253), lorsque l'enseignante met en scène sa propre expérience de lecture de l'incipit de *Necropolis*, assise sur sa chaise et faisant de grands gestes de la main. Harry répète ensuite ces gestes de la main dans la version qu'ils donnent des événements aux lignes 257-270.

Une toile de textes ou un questionnement cohérent

Un certain nombre de textes sont insérés dans la discussion. Parmi ceux-ci, on compte la rédaction d'un élève (l'histoire de William), des romans (celui que Mme Leigh a lu pendant ses vacances et *Necropolis*), ainsi que des exemples génériques (les textes qui placent le lecteur au cœur de l'action, les textes où il y a un peu de dialogue auparavant, les textes qui ont un prologue). Le mouvement entre ces textes n'est pas linéaire ; il y a des va-et-vient entre ceux-ci et les thématiques qui y sont associées (par exemple, la voix de narrateur, le prologue, le suspense). Afin de montrer cette interaction entre textes et thématiques, nous avons représenté visuellement leurs mouvements dans la figure ci-dessous. La disposition complexe qui est représentée ici met avant tout en évidence l'habileté de l'enseignante à faire se côtoyer tous les différents textes et les idées en présence. Rien n'est clos prématurément ; ainsi, par exemple, lorsque Harry introduit le livre *Necropolis* dans la discussion (ligne 186), Mme Leigh trouve un moyen de comparer ce roman avec l'histoire de William, en décrivant comment les deux pourraient se servir d'un élément de prédictibilité (c'est-à-dire « un indice »). Plus tard, à la ligne 275, elle monte en généralité, partant du résumé de *Necropolis* qu'a fait Harry pour aborder ensuite les techniques génériques que les auteurs peuvent employer pour s'assurer de l'implication immédiate de leur lecteur à l'égard des personnages de l'histoire.

Mme Leigh cherche à articuler les réponses des élèves, les textes ainsi que leurs idées en un questionnement cohérent. Cet effort correspond au principe « cumulatif »

du dialogue, tel que décrit par Robin Alexander – « les enseignant·e·s et les enfants s'appuient sur leurs propres idées et celles des autres, et les enchaînent en suites cohérentes de pensée et de questionnement » (Alexander, 2008a, p. 113) –, et il est facile de voir dans cet épisode pourquoi Alexander décrit ce principe comme le plus difficile des cinq principes de l'enseignement dialogique. L'enseignant·e doit traiter la réponse de chaque élève, l'interpréter en fonction de sa connaissance de l'élève et de son niveau actuel de compréhension et l'associer aux réponses précédentes, puis décider de la meilleure façon de l'utiliser pour faire avancer la discussion et la réflexion des élèves. Tout cela en quelques secondes. Il s'agit là d'une tâche considérable, rendue d'autant plus difficile par l'imprévisibilité des réponses des élèves. La contestation de William est sans nul doute inattendue, mais nombre des contributions de Harry le sont tout autant.

Quand Harry parle de *Necropolis* pour la première fois (ligne 186), il prétend à la cohérence en faisant précéder son énoncé par « Miss c'est comme... (Miss it's like...) », suggérant ainsi que son commentaire est directement lié à la reformulation dramatisante de l'histoire de William par Mme Leigh (lignes 165-182). Mais la référence de pronom (« c' (it) ») est ambiguë. Compare-t-il l'incipit de *Necropolis* et la nouvelle narration que Mme Leigh fait de l'histoire de William ? Ou son commentaire porte-t-il de manière plus générale sur la thèse initiale de Mme Leigh, selon laquelle une bonne phrase d'introduction pose le lecteur au cœur de l'action (lignes 30-32), car c'est ainsi que commence *Necropolis* : « La fille ne regarda pas avant de traverser la rue (The girl didn't look before crossing the road) ». Dans tous les cas, il est important de se rappeler que les autres élèves n'ont pas lu *Necropolis* ; la contribution de Harry déplace par conséquent la discussion d'une base commune à tous les participant·e·s, l'histoire de William, vers les préférences littéraires personnelles de Harry. En essayant de mieux comprendre ce nouveau tournant dans la conversation, nous avons trouvé utile de prêter attention aux aspects sociaux (aussi bien que conceptuels) de l'exposé. Il s'agit de la dernière colonne de la figure ci-dessous. Nous avons déjà noté que le livre introduit par Harry dans la conversation, *Necropolis*, n'est pas un référent commun à l'ensemble de la classe : Harry avait lu le livre, puis l'avait prêté à Mme Leigh. De même, la lecture de vacances dont Mme Leigh parle à la ligne 100 lui a également été proposée par Harry. Ces textes ne sont donc pas seulement des ressources pour explorer les questions liées au suspense et à la prévisibilité des événements racontés, mais ce sont aussi des outils pour gérer les relations sociales. Il se peut que Harry tente d'établir ou de démontrer sa position privilégiée dans la classe en tant qu'élève qui partage des lectures (ainsi que des idées,

des goûts et des aversions) avec l'enseignante. En raison de leur connaissance commune de *Necropolis*, Harry et Mme Leigh ont la possibilité de s'engager dans une interprétation commune de ce texte (lignes 239-273). Dans quelle mesure d'autres élèves peuvent s'y associer est bien sûr moins évident (ce point est repris dans la section « dilemmes dialogiques », ci-dessous). William et Harry ont joué un rôle central dans cette interaction, peut-être en partie parce qu'ils avaient un accès direct et privilégié à certains des textes discutés.

La dimension cumulative du dialogue s'entrecroise de plus avec la dimension interpersonnelle (ou ce qu'Alexander appelle le principe « encourageant » du dialogue). Ignorer ou dénigrer le commentaire de Harry risquerait de saper son enthousiasme, mais aller dans son sens menace la cohérence de la discussion, en particulier du point de vue des autres élèves. Mme Leigh trouve un compromis en replaçant la réponse de Harry dans le questionnement cumulatif qu'elle est en train de construire. Nous pourrions résumer ce questionnement comme suit : l'enseignante commence l'épisode en affirmant à la classe que la meilleure façon d'ouvrir une histoire est de laisser le lecteur « directement dans l'action pour commencer (right in the action to start off with) » et avec « également quelques paroles (some speech there as well) » (lignes 30-32). Ceci est contesté par William, qui préfère utiliser la voix du narrateur. Mme Leigh reprend à son compte la remarque de William au sujet de la voix du narrateur et lui suggère d'utiliser cette voix pour signaler que quelque chose va mal tourner dans son histoire (lignes 165-182). Ce faisant, elle concède un point spécifique (la thèse selon laquelle une histoire devrait commencer par projeter le lecteur directement dans l'action), mais parvient à maintenir la thèse générale (selon laquelle les enfants doivent trouver des moyens d'intégrer plus de suspense dans leur introduction afin d'impliquer davantage le lecteur).

Lorsque Harry fait la description de *Necropolis* (lignes 186-195), Mme Leigh la rend pertinente relativement à sa reformulation de l'histoire de William. Elle montre que l'auteur de *Necropolis* donne au lecteur « un indice que quelque chose va mal tourner (a hint then that something's going to go wrong) » (lignes 197-198), et elle explique comment William pourrait utiliser la même technique dans son histoire (lignes 199-221). Lorsque Harry s'oppose à Mme Leigh (lignes 223-227), celle-ci développe son raisonnement en expliquant qu'« un indice (a hint) » produit « un peu de suspense (a bit of suspense) » (ligne 237). Tout en faisant se côtoyer les différents textes en présence, elle explique ensuite comment cela s'applique à *Necropolis* (lignes 239-256). Harry répond en donnant sa propre description de l'événement. Sa

contribution ne semble pas immédiatement pertinente ; Mme Leigh la rend pertinente en la résumant ainsi : « l'auteur l'a utilisé pour s'assurer que vous étiez impliqué dans l'histoire, que vous vous sentiez impliqués par rapport au personnage (the writer used that then to make sure that you were involved in the story, you got engaged with the character) ». Elle explique ensuite qu'un tel détail dans l'incipit « soutient la construction du suspense et aide à susciter de l'intérêt pour l'histoire (helps to build up suspense and interest in the story) » (lignes 302-306). Tout au long de cet épisode, Mme Leigh poursuit donc son principal objectif (les élèves doivent trouver des façons de susciter l'intérêt au moyen des phrases qui ouvrent leur histoire), mais parvient à intégrer les réactions spontanées des élèves. Elle crée un sentiment de cumul et fait de l'ensemble un tout interconnecté, même lorsque Harry et William menacent de tirer la leçon dans une direction opposée.

Lignes	Textes				Idées centrales	Dimension sociale
	Ecrits des élèves	Textes en général	Romans			
1	Texte dramatisé #1 (1-13)				Commencer en intrigant le lecteur	
10	↓					
20	Texte dramatisé #2 (14-32)				Mettre le lecteur dans l'action	
30	↓					
30	Questionné (33-51) →W→	Textes où l'on parle un peu avant (33-51)			Commencer avec une narration?	W exprime une opinion personnelle
40		↓				
50		↓			L'objectif de la tâche théâtrale	
60	Histoire de W ← ← ← E					W a une position privilégiée de raconteur
70	(67-96)				Comment <i>ne pas</i> débiter une histoire	
80	↓					Menace sur W
90	↓				Histoire à pic	
90	E → → → → →					
100				Livre de vacances (98-107)		
100		'Souvent ils mettent un petit paragraphe avant' (108-122)	← ← W			H a une relation privilégiée avec E
110		E/AP →			Prologue	
120				'Je veux vraiment savoir ce qui se passe ensuite' (127-141)	Voix du narrateur	
130				↓	Créer du suspense	
140	Que voulez-vous savoir de l'histoire de W ? (143-161)	← ← ← ← ← ← E				Menace sur W
150	↓					
160	Améliorer l'histoire de W (162-184)				Mais ensuite ... et ensuite ... Un indice... (prévisibilité)	
170	↓					
170	H	→ → → → →		↓		

la construction d'un axe de question significatif et cumulatif et le maintien de relations sociales positives (deux aspects essentiels de la pédagogie dialogique).

Le dilemme qui a le plus occupé les enseignant·e·s d'Abbeyford lorsqu'ils et elles ont réfléchi à cet extrait était de savoir dans quelle mesure les élèves qui n'étaient pas directement impliqués dans l'action (ce qui incluait presque tous les élèves sauf William et Harry) étaient véritablement engagés (se référer au résumé des réponses des enseignant·e·s participant dans l'encadré ci-dessous). Les élèves étaient sages, mais prêtaient-ils vraiment attention à la discussion ? Les réponses des enseignant·e·s participant (et d'autres praticien·ne·s de l'éducation et chercheur·e·s auquel·le·s nous avons soumis cet extrait) ont été mitigées. Plusieurs se sont montré·e·s préoccupé·e·s par le fait que trop d'élèves semblaient ne pas suivre la discussion – peut-être ne pouvaient-ils pas la suivre en raison de la superposition complexe des idées et des textes – et, par conséquent, ils n'ont pas pu en tirer grand-chose. D'autres ont vu des marques d'engagement des élèves dans leur regard et leur langage corporel (par exemple, hochement de tête, contact visuel avec l'orateur), suggérant que ces élèves ont pu véritablement écouter activement la discussion et y réfléchir. L'organisation de la salle de classe, rendant tous les élèves visibles et leur offrant un accès dégagé à l'action centrale, maximise certainement le potentiel de ce type de participation silencieuse. Certain·e·s ont admis que les élèves semblaient s'être engagés, mais qu'il était plus probable que cela soit dû davantage à l'activité théâtrale et aux mouvements accompagnant la discussion qu'aux idées discutées.

Points clés soulevés par les enseignant·e·s lors de la séance de réflexion :

1. Participation et engagement des élèves.

- a) Je pense qu'il y avait un souci à propos du peu d'enfants qui parlaient réellement. C'était la seule chose, c'est qu'il y avait, comme vous le dites, un dialogue, mais le reste du groupe, la classe, n'était pas impliqué. Et c'était le seul souci. Je veux dire, ils se sont bien conduits, je ne dis pas qu'ils ne se sont pas bien conduits, mais ils étaient déconnectés, auraient-ils pu en tirer grand-chose ?
- b) Ils semblaient très bien suivre néanmoins, quand on les regardait. Parce que j'ai été assez surprise, normalement, si vous faites parler deux enfants aussi longtemps, je m'imagine ou je m'attends à déconnecter, normalement, mais c'est ici très bien. Je regardais les enfants et leurs

visages, et ils hochaient littéralement la tête, mais vous vous demandez s'ils ont conscience qu'ils ne sont pas-

- c) Du fait qu'il y a des élèves qui parlent, les enfants ont peut-être moins tendance à déconnecter. La voix de l'enseignant, vous savez, qui parle tout le temps, continuant encore et encore, alors, vous savez, ils sont plus susceptibles de s'ennuyer et de se sentir frustrés, mais peut-être parce que c'est - ils peuvent davantage s'identifier à ce qu'ils disent... Mais je pense, généralement, oui, il a beaucoup parlé, William, c'est juste ? Il avait beaucoup à dire. Mais c'était valable.
- d) Je sais que cela a eu un impact sur l'écriture de William et Harry... Mais, comme il s'agissait d'un travail d'écriture, j'étais un peu préoccupée parce que les autres avaient retiré de la correction, de voir à quel point ils avaient intégré du discours rapporté ou du suspense dans leurs introductions.

2. Mise en avant du statut de la discussion en classe.

- a) Je pense que parce que Harry parle beaucoup, il est vraiment – il s'intéresse beaucoup à ce qu'il lit et à ce qu'il écrit, il sort des trucs incroyables, mais il est en quelque sorte mis en avant – je ne sais pas si le fait de parler davantage a vraiment fait de la discussion un objet de prestige, parce que William essayait désespérément d'intervenir et de dire : « oh, oui, bon je sais ce que Harry dit (oh, yeah, well I know what Harry says) ». Et Brett, qui était assis à côté de lui, le regardait et disait : « oh oui, je vois ce que tu veux dire maintenant (oh yeah, I see what you mean now) ». Et, en fait, c'est vraiment incroyable, c'est quelque chose qu'ils veulent tous faire.
- b) Maintenant [depuis l'intervention de la pédagogie dialogique], comme vous le dites, dans cette culture, ils sont beaucoup plus conscients qu'ils peuvent faire passer leur opinion et qu'elle sera valorisée et appréciée, et nous nous faisons un devoir de les faire parler.
- c) C'est peut-être que, pendant quelque mois, quelqu'un comme Harry, parlant beaucoup, établit ça comme quelque chose que l'on fait.

3. Posture face au savoir.

- a) Je pense que le fait que l'on a ici un enfant aide vraiment aussi, c'est William qui a mis en question ton idée au début, ils peuvent voir que « bon, ça n'a pas à être juste, alors, je peux avoir mes idées, je peux avoir mes opinions (well, that doesn't have to be right, then, I can have

- my ideas, I can have my thoughts) » et, « oh non, Mademoiselle, ce n'est pas bon (oh no, Miss, that's not good) ».
- b) Ils sont beaucoup plus enclins à dire : « bon, ne pensez-vous pas que c'est plutôt cela qui devrait arriver ? (well, do you not think maybe this should happen instead ?) » ou encore « pourquoi pensez-vous - pourquoi avons-nous besoin d'inclure cela ? (why do you think – why do we need to include that ?) ». En fait, ils s'engagent, je suppose, à un niveau plus élevé de remise en question de ce qu'ils font.
- c) Ils semblent aussi avoir un certain respect pour les opinions des uns et des autres. Même s'il y a encore des confrontations occasionnelles relativement à ce qui est en train de se dérouler, ils savent quand s'arrêter, je trouve.

4. *Aménagement de la classe et place de l'enseignant-e.*

C'est très facile quand tu enseignes, ou quand tu discutes de quelque chose comme ça, de choisir les enfants qui sont dans ton champ de vision, ceux que tu peux voir faire comme ça, parce que tu peux voir le mouvement de leur bras, plutôt que ce que tu peux voir sur leur visage, une lumière dans leurs yeux, tu ne la vois peut-être pas, car ils ne se trouvent pas dans ton champ de vision. Donc, le fait que l'enseignante se déplace pourrait également aider.

Nous ne pouvons pas savoir avec certitude ce que les élèves de cette classe ont appris de cette discussion particulière à propos des façons de commencer une l'histoire (pour peu qu'ils aient appris quelque chose), mais l'épisode soulève un dilemme plus général pour les enseignant-e-s qui cherchent à promouvoir la pédagogie dialogique dans leurs classes. D'un côté, ce qui rend cet épisode dialogique, c'est en partie l'interaction soutenue entre l'enseignante et un nombre réduit d'élèves. Si Mme Leigh avait tenté d'ouvrir la discussion à tous les membres de la classe, le moment dialogique se serait probablement dissipé. Lorsque tous les élèves participent à une discussion en classe, il est très difficile de maintenir un questionnement cohérent (songez à quel point cela a été difficile avec les réponses de deux élèves seulement).⁷ D'un autre côté, si les élèves qui ne

⁷ Dans la comparaison internationale du discours en classe qu'a fait Robin Alexander, il a été constaté que les interactions dans les classes du primaire en anglais « avaient tendance à être brèves plutôt que soutenues, et que les enseignant-e-s passaient d'un enfant à l'autre en succession rapide afin de maximiser la participation, ou d'une question à une autre dans le but de maintenir le rythme plutôt que de développer des lignes durables et incrémentales de réflexion et de compréhension ». De telles classes ont empêché l'émergence d'une interaction significative et exigeante sur le plan cognitif en raison de «

participent pas aux discussions en classe se sentent exclus de la discussion, ils peuvent se désengager de leur apprentissage. Comment pourrions-nous résoudre cette tension ?

Nous voudrions soutenir qu'il vaut mieux une véritable réflexion et la seule participation de quelques élèves qu'une discussion superficielle qui inclut les contributions de tous les enfants. Le défi, cependant, est de trouver des moyens de s'assurer que ce ne sont pas les mêmes élèves qui participent à chaque leçon. Un point à garder à l'esprit dans cet effort est celui de la distribution spatiale des élèves dans la salle de classe. Nous avons déjà souligné les avantages de la disposition non traditionnelle des sièges dans l'épisode central, mais nous devrions maintenant envisager la possibilité que cette disposition ait faussé par inadvertance la conversation en faveur de William et Harry. Les deux élèves étaient assis directement en face de l'enseignante et tous deux se trouvaient dans le champ de vision immédiat de celle-ci. Il était donc facile pour William d'attirer l'attention de l'enseignante et Mme Leigh ne pouvait pas ignorer la main constamment levée par Harry. De plus, comment la dynamique de l'interaction aurait-elle pu changer si l'assistante pédagogique avait été assise à l'autre bout du cercle plutôt qu'à côté de Mme Leigh ? L'attention se serait certainement déplacée à l'autre bout du cercle au moment où Mme Leigh lui aurait demandé de commenter l'histoire de William, ce qui aurait permis aux élèves situés dans ce bout de la salle de contribuer plus facilement à la discussion. Enfin, il vaut la peine de souligner (peut-être de façon assez évidente) que le « cercle » n'est pas véritablement un cercle, mais un rectangle se resserrant à l'une de ses extrémités (la taille de la pièce, les meubles et la vitesse à laquelle ils ont été réarrangés, tout concourt contre la réalisation d'un cercle parfait). Cette forme rectangulaire a également participé à faire de l'espace occupé par Mme Leigh, William et Harry le centre naturel de la discussion et a peut-être annulé certains des avantages d'une disposition circulaire des sièges (par exemple, que tous les élèves soient sur un pied d'égalité en termes de possibilités de participation).

l'accent mis sur la participation au détriment de l'engagement et de la continuité thématique » (Alexander, 2008a, p. 105). Au regard des données d'Alexander, l'interaction de Mme Leigh avec William se démarque comme étant un dialogue inhabituel, et nous devons donc veiller à ne pas nous précipiter et ne pas formuler trop rapidement des accusations de participation inadéquate des élèves sans tenir compte du contexte général ; de telles accusations s'inscrivent dans l'idéologie d'inclusion et de participation de l'entier de la classe qui est dominante dans les écoles britanniques.

Cette fois-ci, il n'y a pas de problèmes inhérents à la manière dont les élèves sont placés ; leur distribution dans l'espace a en effet eu des avantages. Elle offre une scène qui permet à tous les élèves de voir l'action principale.

William prend sa place sur cette scène et adopte un rôle presque héroïque, défiant l'autorité de l'enseignante. Mme Leigh lui tend un piège de cette façon (« je viens d'entendre Mme Forester et Terry parler de la façon dont ils ne vont pas commencer leur histoire. Voyons s'il le fait (because I've just overheard Ms Forester and Terry having a conversation about how they're not going to start their story. Let's see if he does it) »), mettant William sous les projecteurs. Il se montre à la hauteur de la situation, et la scène qui s'ensuit semble maintenir l'engagement de la plupart des élèves (ou du moins donner l'impression qu'ils sont engagés). Tout cela s'est passé de manière informelle. Les élèves n'avaient pas de sièges désignés ; de fait, plus tôt dans la leçon, avant que les enfants ne quittent la classe pour la pause du matin, William et Harry n'étaient pas assis aux mêmes places. En tant qu'enseignant·e·s, nous pouvons peut-être trouver des moyens de comprendre ce qui s'est passé ici comme une manière de mettre à chaque fois différents élèves sur le devant de la scène.

Nous avons noté plus haut le rôle important joué par les différents textes convoqués au cours de la discussion : ceci suggère que William et Harry ont pu se retrouver au centre de l'attention en raison de leur accès privilégié à ces derniers. Encore une fois, ce n'est pas en soi une mauvaise chose ; au contraire, le lien que Mme Leigh construit avec des garçons de sa classe autour de leur passion mutuelle pour les livres est relativement exceptionnel, du moins si l'on en croit les dires qui circulent sur la difficulté qu'il y a à « faire lire les garçons ».⁸ Plus généralement, l'utilisation des connaissances et des expériences que les élèves ont en dehors de l'école peut être très productive. Varier les types de textes mentionnés dans les discussions en classe – ceci afin d'aborder les domaines d'intérêt et d'expertise de différents élèves – peut néanmoins permettre de modifier les structures de participation.

Il y a, bien sûr, des choses que les enseignant·e·s ne peuvent pas (et ne voudraient pas) changer, telles que l'enthousiasme que Harry manifeste pour la

⁸ Voir Moss (2007) pour une analyse de ce débat et une discussion sur la façon dont l'alphabétisation, le genre et la réussite scolaire sont entrelacés. Bien sûr, certains élèves (par exemple, ceux qui sont très timides) résisteront à l'idée de prendre part aux discussions se déroulant au centre de la scène. Pour ces élèves, il peut être préférable que le temps passé à interagir avec l'enseignant·e·s se fasse lors de travaux en petits groupes ou en tête-à-tête.

littérature, qui l'amène à présenter *Necropolis*, ainsi que son exubérance générale dans cet épisode. Il peut sembler que Mme Leigh se prête au jeu de Harry en lui permettant de parler longuement de *Necropolis* ; il est néanmoins devenu évident, au cours de notre intervention à l'Abbeyford Primary, que l'enthousiasme de ce dernier pour la lecture était contagieux dans la classe. Mme Leigh elle-même a fait remarquer que Harry avait amélioré le statut de la lecture et de la parole dans cette classe, en servant de modèle aux autres élèves (voir aussi les commentaires 2(a) et 2(c) de l'encadré ci-dessus). Il peut y avoir d'autres façons d'exploiter la confiance et l'enthousiasme d'élèves comme Harry et William. Dans une leçon ultérieure, observée dans la même classe, Mme Leigh a par exemple organisé un travail en petits groupes, de sorte que les membres les plus bavards et les plus confiants de la classe (y compris Harry et William) soient chefs de groupe. Les chefs de groupe se voyaient confier une tâche importante : ils avaient comme « mission secrète » de s'assurer que tous les membres de leur groupe s'expriment au moins une fois. On aurait pu encore aller un peu plus loin en leur demandant de nommer un autre membre du groupe porte-parole, chargé de rendre compte ensuite du travail du groupe à l'ensemble de la classe. Cette personne aurait dès lors eu son moment « sur scène » lors de l'interaction avec l'enseignante¹³.

Enfin, il nous faut tenir compte du fait qu'au moment où les écoles visent à rendre leurs classes plus dialogiques, les élèves, tout comme les enseignant·e·s, s'engagent dans un processus d'apprentissage. Tou·te·s doivent développer de nouvelles façons de parler et de participer aux leçons, ce qui implique d'apprendre à écouter les autres, à faire place à d'autres points de vue et à donner aux autres élèves le temps de réfléchir. Il peut s'agir de nouvelles compétences pour certain·e·s élèves (sinon tout·e·s), et il faudra du temps et des efforts pour les acquérir. Robin Alexander parle de ces compétences comme d'un répertoire de « discours d'apprentissage » et souligne que si nous n'accordons pas l'attention voulue au discours d'apprentissage et au discours de l'enseignant·e, « l'autonomisation intellectuelle et sociale que la pédagogie dialogique devrait pouvoir offrir peut rester limitée même si, à d'autres égards, le discours affiche des propriétés dialogiques » (Alexander, 2008a, pp. 117-118).

Avant de conclure, il convient de considérer un dernier dilemme, qui a été sous-entendu tout au long de notre texte, mais qui n'a jamais été explicitement énoncé : il s'agit de celui de la tension entre complexité et possibilité de gestion d'une discussion dans l'entier d'une classe. Considérez à nouveau l'extrait et

examinez les options qui s'offrent à Mme Leigh aux lignes 36, 90, 98, 124, 143, 228, 273, 315. Quelle option Mme Leigh prend-elle, et quel est l'impact de ce choix ? Quelles mesures auriez-vous prises ? Et en quoi cela aurait-il changé l'interaction à venir ?

Si vous êtes comme nombre d'enseignant·e·s avec lequel·le·s nous avons discuté cet épisode, vous avez probablement remarqué qu'à certains de ces moments clés, voire à chacun d'entre eux, Mme Leigh aurait pu être tentée de clore la discussion ou du moins d'en réduire la complexité en la résumant à un ou deux points clés avant de poursuivre. Elle ne le fait pas, néanmoins. À chaque étape, Mme Leigh ajoute de la complexité en incorporant de nouveaux textes ou de nouvelles orientations à la discussion. A la ligne 98, par exemple, elle introduit un nouveau texte tout à fait inattendu (la lecture de vacances se trouvant sur son bureau) que seuls quelques élèves de la classe ont lu. Elle se sert de l'entrée en matière dramatisante de ce texte pour la comparer à celle, sans éclat, de l'histoire de William. La discussion devient dès lors plus complexe mais également plus riche : l'évocation d'une lecture de vacances ouvre la discussion sur la prédictibilité et le suspense.

En même temps, cependant, la discussion devient de plus en plus complexe. S'il semble que Mme Leigh maîtrise le flux des idées, on peut se demander dans quelle mesure les élèves de la classe sont capables de suivre. Il n'est peut-être pas surprenant que la plupart des élèves (c'est-à-dire tou·te·s sauf William et Harry) n'aient pas participé davantage, puisqu'ils auraient dû faire le lien entre les textes et les thématiques abordées pour établir une certaine cohérence (et certain·e·s s'auraient peut-être eu davantage besoin d'aide que d'autres pour y parvenir).

5. Conclusion

Nous avons présenté cet épisode comme un exemple de ce à quoi pourrait ressembler un « moment dialogique ». Il contient tous les ingrédients nécessaires à sa réalisation. Mme Leigh présente quelle est, selon elle, la meilleure façon de commencer une histoire, mais tous les élèves ne l'acceptent pas comme allant de soi. William met l'enseignante au défi et, en relevant ce défi, Mme Leigh rend possible une discussion au cours de laquelle des points de vue divergents sont mis à l'épreuve. En fin de compte, Mme Leigh conserve le contrôle de cette discussion, l'orientant dans une direction qui lui a permis de couvrir des

thématiques clés (par exemple, le suspense et la façon de le susciter par de l'action en début de récit, ceci afin d'impliquer efficacement le lecteur), mais cela ne rend pas l'interaction moins dialogique. Mme Leigh couvre les points clés de son plan de cours, mais plutôt que de dire simplement aux enfants ce qu'elle souhaite leur apprendre, elle leur permet de participer à la construction commune des connaissances (ou du moins à certains d'entre eux).

Un certain nombre d'élèves ont répondu aux thématiques soulevées lors de la digression provoquée par l'un de leurs pairs, beaucoup sont néanmoins restés silencieux. Nous avons examiné quelques-unes des raisons possibles de leur silence. Peut-être la discussion devient-elle trop compliquée, du fait de références à de multiples idées et textes, laissant certains membres de la classe incapables (ou peu disposés) à contribuer davantage. Peut-être que certains pensaient qu'ils ne pouvaient pas rivaliser avec la domination de Harry et William. Ou peut-être que la plupart suivaient attentivement la discussion et apprenaient à la fois de sa structure (orientée par les élèves) et de son contenu. Quelle qu'en soit la raison, leur silence pourrait être considéré comme un problème, surtout si l'on considère l'accent mis dans l'enseignement en anglais sur l'inclusion et la participation de toute la classe. Nous avons soutenu qu'une discussion significative entre quelques élèves vaut mieux qu'une récitation superficielle impliquant tous les élèves. Nous devons néanmoins nous assurer que ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui dominent les discussions en classe. À cet égard, la culture qui se développe dans le cadre de la classe est cruciale. Un climat de collaboration plutôt que de compétition encouragera probablement les élèves à écouter les autres plutôt que d'entrer en concurrence pour faire valoir leur propre point de vue. Pour encourager cette sorte de culture, il peut être nécessaire d'introduire des règles de base explicites relativement à la prise de parole en classe et d'aider les élèves à développer un répertoire complet de « discours d'apprentissage ». L'intervention directe des enseignant·e·s peut également être nécessaire (par exemple, en changeant la disposition des sièges pour faciliter les contributions des élèves moins confiants et, inversement, pour limiter les contributions des élèves plus dominants). De façon moins explicite, cette sorte de culture se développe lorsque les élèves en viennent à intérioriser les modes d'interaction de leurs enseignant·e·s. Par exemple, Mme Leigh montre aux élèves qu'elle s'intéresse vraiment à leurs idées lorsqu'elle permet à William de questionner son autorité en matière d'écriture. Elle prend au sérieux les contributions des élèves, ce qui, et c'est important, consiste à les questionner et à mettre leur mérite à l'épreuve plutôt

que d'en faire rituellement l'éloge. Elle crée ainsi un climat de respect mutuel, qui est une condition essentielle au dialogue en classe.

Questions à considérer plus avant

- Que pensez-vous de notre analyse ? Quels sont les points qui correspondent à vos propres interprétations de ce qui se déroule dans l'extrait ? Quels points vous semblent problématiques ?
- Ce type de dialogue est-il reproductible étant donné qu'il a commencé par la contestation d'un élève ? Quelles sont les conditions qui permettent à un·e élève de soulever un problème et/ou de poser une question de fond ?
- Comment trouver le juste équilibre entre le respect du plan de cours (et donc l'impératif de couvrir l'entièreté du programme) et la prise en compte des idées et des réponses des élèves ?
- Comment pouvons-nous encourager les enfants à s'écouter les uns les autres ?
- Quelles autres stratégies peuvent être utilisées pour s'assurer que tous les élèves (et pas seulement ceux qui sont dominants) participent régulièrement à ce type d'interactions productives entre enseignant·e·s et élèves ?

6. Commentaires

Triomphes et dilemmes du dialogue

Par Robin Alexander

Laissons, pour l'instant, en suspens les questions portant sur celles et ceux qui parlent et celles et ceux qui ne parlent pas. Les préoccupations concernant l'équilibre de la participation orale dans cet épisode sont compréhensibles, et je ferai des commentaires à ce propos. La transcription attire cependant l'attention sur ce qui est dit, et nous trouvons ici une pédagogie dialogique de premier ordre.

Ainsi, illustrant la glose de Nystrand sur ces questions « authentiques » qui génèrent les gains les plus riches dans l'apprentissage des élèves, Mme Leigh amène sans aucun doute les élèves à « penser, et pas seulement à rapporter la pensée d'autrui » (Nystrand et al., 1997, p. 72). Elle reformule, ou comme le diraient Michaels et O'Connor, « remet en voix (*revoices*) » les contributions des élèves pour vérifier si sa compréhension correspond à la leur et pour clarifier et

développer leurs idées (Michaels et O'Connor 2013). Elle met les élèves au défi de justifier leurs affirmations et contredit leurs hypothèses par les siennes. Ils la défient à leur tour, en montrant que le dialogue en classe implique un véritable débat plutôt qu'une discussion mise en scène dans laquelle les élèves ne font que jouer le jeu du dialogue.

La leçon fait néanmoins constamment avancer les desseins de l'enseignante. C'est ainsi qu'il devrait toujours en être : quelle que soit la direction que prend la discussion en classe, elle doit en fin de compte être – pour appliquer mon test dialogique le plus élémentaire – utile.

La discussion est aussi fondée sur le respect mutuel. Il y a un sérieux dans les échanges qui n'a rien en commun avec la voix surplombante et condescendante de l'enseignant·e qui domine trop souvent le discours de l'école primaire et qui est l'antithèse du dialogue. De même, l'impulsion favorable vers la discussion ne découle pas de la notion erronée de « rythme » promue par le Département des normes en éducation (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), mais d'un engagement commun à l'égard de la tâche et de sa valeur. D'autres critères dialogiques sont remplis : la réciprocité de la parole et de la pensée est réelle, tandis que la disposition des élèves à parler comme ils le font provient du fait que l'enseignante a créé un climat exigeant mais encourageant.

Tout cela favorise le cumul, un discours qui « enchaîne les idées en réflexions et questionnements cohérents » (Alexander, 2008a, p. 38). Le cumul, comme le font remarquer Adam et Julia, n'est pas une progression linéaire entre une compréhension existante à une nouvelle compréhension, mais est un ensemble plus complexe de mouvements discursifs et cognitifs, allant en arrière, en avant et de côté. L'astuce consiste à cultiver les divergences qui amènent de l'eau au moulin tout en maintenant un élan permettant d'aller de l'avant.

C'est un signe de la maîtrise de cette enseignante que d'y parvenir et – comme Adam et Julia le notent également – lorsqu'elle est confrontée à la complexité croissante des couches de sens en train d'être découvertes, elle ne canalise pas la discussion vers un terrain plus sûr et plus ennuyeux, mais elle y contribue et maintient toutes ces couches en jeu. Un tel enseignement exige une vive intelligence ainsi que de l'habileté.

Jusqu'à ce point, tout va bien. Passons maintenant au problème soulevé dans l'encadré. Si l'on fait attention à la transcription, on remarque le dialogue

qu'exige le processus d'apprentissage ; si l'on réagit aux signaux visuels de la vidéo, on note le silence de la majorité. Pour évaluer s'il s'agit vraiment d'un problème, nous devrions considérer les preuves dans leur ensemble, car la combinaison du comportement d'un petit nombre et de celui d'un grand nombre met à l'épreuve le principe dialogique ultime, la collectivité – « les enseignant·e·s et les enfants abordent ensemble les tâches d'apprentissage, en groupe ou en classe » (Alexander, 2008a, p. 38). Ce principe est issu de l'observation de leçons dans des pays où l'enseignement à l'ensemble de la classe est plus répandu qu'en Grande-Bretagne mais où son caractère et ses valeurs sont très différents (Alexander, 2001). Au regard de ces indications au plan international et de ce que nous savons de l'apprentissage humain, l'affirmation selon laquelle les enfants dans cet épisode ne sont pas « impliqués » simplement parce qu'ils ne parlent pas peut être contestée pour trois raisons.

Premièrement, l'enseignement est un acte collectif. Chaque enfant est manifestement un individu, mais dans la salle de classe, les enfants partagent l'espace, le temps, les tâches, les routines et bien plus encore, et ils apprennent les uns des autres ainsi que de l'enseignant·e. Deuxièmement, la co-construction du savoir et les travaux vygotskiens sur le développement humain nous montrent que l'apprentissage en classe des jeunes enfants est non seulement collectif, dans un sens évident, mais qu'il se conçoit mieux comme processus social. Troisièmement, si l'on apprend aux enfants à réfléchir à ce qu'ils entendent, ils seront aussi « impliqués » que lorsqu'ils répondent aux questions : pour prolonger la maxime de Nystrand, le dialogue authentique fait réfléchir tous les élèves, pas seulement ceux qui parlent. Et, dans un livre sur la pédagogie dialogique, nous devrions nous rappeler qu'il existe des dialogues internes et externes – le discours « interne » et « externe » de Vygotsky – et que les humains ont l'habitude – même silencieusement – de converser, de raisonner et d'argumenter. Il est donc illogique d'insister sur le fait que seul le dialogue vocalisé signale l'engagement. Ce qui importe, c'est la manière dont les dialogues externes et internes se relient, comment l'un imbibe - ou inhibe - l'autre.

Pour renforcer l'idée de l'engagement collectif par la parole, l'écoute et la réflexion combinées, les enseignant·e·s peuvent s'appuyer sur trois procédures. Premièrement, ils peuvent demander à quelques enfants d'articuler leur pensée pendant que d'autres écoutent. Le principe ici est que « l'enfant qui [...] résout un problème, à haute voix et longuement, est moins un individu mis à l'épreuve

et comparé aux autres que son représentant » (Alexander, 2001, p. 454). Deuxièmement, ils peuvent opter pour des échanges prolongés avec quelques enfants plutôt que pour de brefs échanges avec un grand nombre d'enfants ; sur la base avérée que, dans les résultats d'apprentissage, de tels échanges sont plus productifs. Troisièmement, au lieu d'insister sur le fait que, dans une leçon donnée, tous les enfants doivent parler, même brièvement, les enseignants dialogiques peuvent utiliser la journée ou la semaine comme unité, en veillant à ce que, sur une plus longue période, chaque enfant ait la possibilité de participer à des échanges approfondis ainsi que les résultats de la recherche l'enjoignent et dont nous avons vu ici un exemple. Cependant, et c'est là une condition cruciale, ceux qui ne parlent pas doivent écouter et réfléchir. L'écoute pleinement engagée est aussi essentielle au répertoire du discours d'apprentissage que les éléments vocalisés tels que questionner, expliquer, argumenter et justifier (qui sont également évidents dans cet épisode).

Ainsi, ce que nous avons ici n'est pas un échec organisationnel en regard du succès oral de Mme Leigh, même si l'on peut s'interroger sur la fille tout au coin dont l'attention erre çà et là, sur les deux élèves qui sont si éblouis par le soleil qu'ils ne peuvent pas se concentrer et, bien sûr, sur les pensées des enfants silencieux. Au contraire, il s'agit d'un exemple des dilemmes que crée par essence l'enseignement. Dans un tel cas, comment un·e adulte devrait-elle ou devrait-il répartir son temps, son attention et son interaction afin de maximiser l'apprentissage de vingt-cinq à trente enfants ? Devrait-elle ou devrait-il essayer d'être partout à la fois, d'interagir de façon fugace avec chaque enfant dans l'espoir d'obtenir son « engagement » sur le plan comportemental sinon cognitif ? Devrait-elle ou devrait-il tenir compte des preuves de l'importance de la discussion et opter pour des échanges prolongés avec moins d'enfants ? Son répertoire devrait-il inclure les deux stratégies et, dans l'affirmative, quand chacune devrait-elle être déployée ? Et qu'a fait Mme Leigh avant et après ce fragment de leçon ?

Cela nous ramène à la discussion sur la « pratique » et les « best practices ». Les deux sont intrinsèquement problématiques : en partie, parce qu'elles impliquent des dilemmes opérationnels du type de ceux que nous illustrons ici et, en partie, parce que la pratique de l'éducation est elle-même un dialogue, car elle se situe à l'intersection des voix politiques, pragmatiques, fondées sur des preuves, conceptuelles et éthiques (Alexander, 1997, p. 284 ; 2008b, p. 121). Les

valeurs nous envoient dans une direction ; les circonstances humaines et physiques de la salle de classe dans une autre ; l'anxiété au sujet de l'inspection, le fait de devoir rendre des compte et les tests nationaux dans une troisième ; les preuves sur les conditions d'un enseignement efficace dans une quatrième, et ainsi de suite. Il nous incombe, en tant qu'enseignant·e·s, de concilier ces impératifs concurrents tout en veillant à ce que l'apprentissage et le bien-être des enfants demeurent primordiaux. C'est ça, l'éducation. C'est ça, la vie.

L'impact des techniques de l'enseignement dialogique : La perspective d'une enseignante

Par Laura Hugues

Ce n'est qu'en lisant l'analyse présentée ici que j'ai réalisé que j'avais été mise au défi à plusieurs niveaux. Mon autorité avait été remise en question par l'intervention de William, tout comme mon expertise, et plutôt que d'être offensée, cela m'a beaucoup plu. Premièrement, il a eu l'assurance de pouvoir exprimer une opinion sujette à controverse devant ses pairs ; deuxièmement, il était sûr qu'on l'écouterait ; et enfin, en raison de la culture de la classe, son opinion a été placée sur un pied d'égalité avec la mienne.

A ce stade de l'année scolaire, et comme c'était la deuxième fois que je participais à un projet dialogique, j'avais déjà une compréhension des aspects pratiques permettant d'atteindre les conditions d'une discussion, tels que : la mise en question d'un sujet, l'organisation de la classe, la création d'une culture d'écoute et la planification d'un contenu qui pourrait être traité par le groupe sur toute l'année. Avec tout cela à l'esprit, il restait difficile de voir que les élèves apprenaient quelque chose de cette stratégie d'enseignement nouvellement appliquée.

La déclaration de William est alors une preuve de ce qui était vraiment en train de changer : c'est en tant qu'apprenants que les élèves changeaient. Ils passaient d'un rôle passif d'éponge absorbant des connaissances à un rôle plus critique à l'égard de ce qui leur était présenté, analysant comment cela correspondait à leur compréhension et développant un langage leur permettant de justifier leurs opinions. Pour les enfants de neuf et dix ans, c'est une vraie prouesse et, à mon avis, c'est ce qu'est vraiment l'école. Il s'agit de comprendre le savoir considéré important pour notre culture actuelle, transmis dans le cadre

d'un programme d'études prescrit, mais aussi du plaisir d'apprendre et d'établir les bases d'une habitude de questionnement qui durera tout au long de la vie. Cette méthode exploite la curiosité naturelle de l'enfant et favorise son développement personnel grâce à la confiance qu'il acquiert par l'analyse de ce qui lui est présenté de manière à ce que les opinions puissent être justifiées et bien qu'elles puissent être réfutées, l'interaction sera en soi un apprentissage, plutôt qu'une remise en question de soi. Une dimension morale se développe également lorsque les élèves commencent à se rapprocher de ce qu'ils apprennent et sont capables de défendre ou de s'opposer à des opinions, de rationaliser et de modifier leur compréhension et d'agir de manière à ne pas être des apprenants passifs.

J'ai eu le plaisir d'enseigner à nouveau à un certain nombre d'enfants de cette classe au cours de l'année suivante, alors qu'ils se préparaient à quitter l'école primaire et à entrer dans l'enseignement secondaire. Cette position inhabituelle, du moins dans cette école, m'a permis de constater une amélioration des relations sociales dans le groupe, une plus grande indépendance et une grande attention les uns pour les autres. En définitive, il a été difficile de produire une évaluation numérique sommative de ce que les élèves ont retiré de leur participation au projet, si ce n'est d'examiner les niveaux du programme national en matière de communication orale. En considérant les élèves à l'issue de l'année scolaire, il est évident que les membres de cette cohorte étaient plus confiants oralement, heureux de relever des défis et d'être impliqués dans leur monde.

Références

- ALEXANDER, Robin J. (1995). *Versions of Primary Education*. London : Routledge.
- ALEXANDER, Robin J. (1997). *Policy and Practice in Primary Education*. London : Routledge.
- ALEXANDER, Robin J. (2001). *Culture and Pedagogy : International Comparisons in Primary Education*. Malden, MA : Blackwell Publishers.
- ALEXANDER, Robin J. (2008a). *Essays on Pedagogy*. London : Routledge.
- ALEXANDER, Robin J. (2008b). *Towards Dialogic Teaching : Rethinking Classroom Talk*. Cambridge : Dialogos.
- GALTON, Maurice J., Simon Brian et CROLL, Paul (1980). *Inside the Primary Classroom*. London, Boston : Routledge et Kegan Paul.
- GALTON, MAURICE J., HARGREAVES, LINDA, COMBER, CHRIS, WALL, Debbie et PELL, Anthony (1999). *Inside the Primary Classroom : 20 years on*. London : Routledge.

- MICHAELS, Sarah et O'CONNOR, Catherine (2013). Conceptualizing Talk Moves as Tools : Professional Development Approaches for Academically Productive Discussion. In RESNICK, Lauren B., ASTERHAN, Christa S.C. et CLARKE Sherice N. (ed.), *Socializing Intelligence through Talk and Dialogue* (pp. 333-348). Washington, DC : American Educational Research Association.
- MOSS, Gemma (2007). *Literacy and Gender : Researching Texts, Contexts and Readers*. London : Routledge.
- NYSTRAND, Martin, GAMORAN, Adam, KACHUR, Robert, Prendergast, Catherine J. (1997). *Opening Dialogue : Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York : Teachers College Press.
- NYSTRAND, Martin, WU, Lawrence L., GAMORAN, Adam, ZEISER, Susie et LONG, Daniel A. (2003). Questions in Time : Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35,2, 135-198.

Transcription intégrale⁹

1 Ms Leigh : okay
 2 Terry is going to be the narrator for the moment
 3 and
 4 whatever Pupil 1 says as
 5 the narrator
 6 the opening sentence
 7 is how our story begins go
 8 for it
 9 Terry : I was walking down the road one day
 10 Ms Leigh : show us what happens in the beginning of your story
 11 Rachel : ((walks up and down))
 12 Ms Leigh : does this get you excited
 13 Pupils : no
 14 Ms Leigh : okay ((motions to Terry))
 15 ((Flynn does a little dance in his seat and sings a
 tune. Harry joins in))
 16 let's see if the narrator says something like
 17 ((whispers in Terry's ear))
 18 see if this helps as an opening
 19 Terry : oh no it's a tornado
 20 ((looks at Ms Leigh))
 21 Ms Leigh : ((whispers)) she shouted
 22 Terry : she shouted
 23 Ms Leigh : ((whispers)) and ran
 24 Terry : and ran

⁹ Les conventions de transcriptions sont les suivantes : (texte) : incertitude de transcription ; (xx) : parole indiscernable ; (.) : pause brève (moins d'une seconde) ; (1) : pause plus longue (le nombre indique la longueur à la seconde entière la plus proche) ; (()) : description non verbale ou de la prosodie ; [: parole ou action se chevauchant ; texte : mis en évidence par rapport au discours environnant (mots soulignés) ; te:xt:e : allongement vocalique ; tex- : troncation ; >texte< : accélération du débit de parole ; TEXTE : augmentation du volume ; (.hhh) : respiration audible.

78 Mary ((raises hand))
79 William : as speech
80 Ms Leigh : okay
81 William : and that
82 I would
83 have a bit of narrator talk
84 to tell you what's going on
85 and the character's a kind
86 where you are and that
87 and then get into the action
88 Ms Leigh : so you'd start off at the bottom of the story mountain
89 with the narrator directing the action
90 give me an example
91 of what you'd start off for your [story today then
92 Mary [((puts arm down))
93 William : ((looking down at paper)) erm
94 (4)
95 loads of people think nothing's going to happen
96 as they go into a tunnel
97 Mary : ((puts hand up))
98 Ms Leigh : okay so :
99 what I do is
100 [Harry lent me a book today-
101 Harry : [((puts arm down))
102 Ms Leigh : lent me one over the holidays to read
103 and I open the first line
104 the first page of the book
105 and the first line says
106 Tal stretched out his hand and pulled himself up onto
107 the next outthrust spike of tower
108 William : oh because often they put a little
109 like paragraph [before (.)
110 Harry : [((puts hand up vigorously))
111 William : the [xxxxxxx)
112 Brett : [(below) chapter one
113 Harry : (I know)
114 William : [to tell you what's going on
115 Ms Leigh [ssss
116 Harry : ((turns to William)) the prologue
117 William : yeah that's it
118 Ms Leigh : prologue
119 yes and that gives you an idea of how the story begins
120 so that would help you to have your
121 narrator voice
122 telling us what the action is
123 ((turns to Ms Forester, who is sitting to her left))
124 I just want to go back to what your conversation
125 because you're a bit twitchy here Ms Forester
126 why are you twitching
127 Ms Forester : no I was just going to say
128 I (.) really want to know what happens next
129 Ms Leigh but why though
130 Ms Forester : from that one sentence

131 Ms Leigh : okay so from the one sentence you want to know
132 why he's on a tower
133 Ms Forester : yeah
134 Ms Leigh : okay
135 ((points to William))
136 William : [why's he laying out his hand
137 Harry : [(puts hand down)]
138 Harry : oh I [know ((points at Ms Leigh then raises his hand))
139 Ms Leigh : [exactly is he
140 escaping is he
141 climbing
142 ((to Ms Forester))
143 [what did you want to know from William's story
144 [(William signals towards Harry ? Harry takes his
145 hand down)]
146 (2)
147 Ms Forester : I can't even remember what his-
148 what was the beginning William
149 tell me [again
150 William : [erm
151 many people go to a tunnel
152 thinking nothing's going to happen
153 ((Harry raises his hand))
154 Flynn : [well yeah because you want to know what's (xxxxxx)
155 Ms Forester : [well that happens every day
156 [I go into a tunnel thinking nothing's going to happen
157 Harry : [(Raises hand)]
158 William : but then
159 Ms Forester : that's quite normal
160 William : but then (.) and then
161 Ms Forester : hmmm
162 Ms Leigh : so what we need to do is see if we can develop that
163 [a little bit more
164 Flynn : [or xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx)
165 Ms Leigh : well we could maybe have a hint from the narrator
166 earlier that there might have been something
167 that had go-
168 you know
169 ((dramatically)) the tunnel had recently been repaired
170 from the tragic accident that had killed
171 a bus load full of school children
172 (1)
173 as usual William and his father
174 went through thinking
175 nothing was going to go wrong
176 ((normal voice)) and then you've got a hint that oh
177 there's already an accident
178 ((dramatically)) they had been driving for hours in the
179 teeming rain (1)
180 desperate to reach their-
181 reach their destination in France
182 they were going to see Manchester United pla :y
183 Kai : Everton

184 Ms Leigh : yeah
 185 ((gestures to Harry))
 186 Harry : miss it's like in Necropolis (xxxxxxx what his name is)
 187 it's like Scarlet was walking a- walking across the road
 188 you know when she gets hit by the car
 189 it says something like
 190 she was walking across the road
 191 and just normally walking across the road
 192 and sees her friend across the road
 193 not knowing that the ma-
 194 as she crosses the road
 195 not knowing a massive (.) van's about to crash into her
 196 Ms Leigh : so
 197 we've got a hint then that something's going to go wrong
 198 it's just a usual day for her
 199 so for William's
 200 he might need to open hi-
 201 open his story with
 202 erm-
 203 it was a usual day-
 204 it was a day like any other
 205 Harry : but-
 206 Ms Leigh : Jonathan and his father [were driving through
 207 Harry : [((raises his hand))
 208 Ms Leigh : the Euro tunnel
 210 heading for France
 211 they were unaware that disaster was about to strike
 212 and that's where you can use the ellipsis that you like
 213 dot dot dot
 214 William : ((nods))
 215 Ms Leigh : because that's where you're leading the reader
 216 into thinking
 217 disaster what could it be
 218 will they crash
 219 will there be a fire
 220 will they be drowned in the tunnel
 221 what's going to happen
 222 ((signals to Harry))
 223 Harry : miss but
 224 when it says it nothing
 225 does go wrong a man
 226 saves her
 227 nothing goes wrong
 228 Ms Leigh : but that part though
 229 why do you think the- the reader-
 230 the er writer used that
 231 William : ((raises his hand))
 232 (3)
 233 Harry : because she's important
 234 Warren : ((raises his arm but then puts it down again almost
 235 immediately))

236 Ms Leigh : yeah
237 also it builds up a bit- a bit of suspense
238 when you read that part
239 when I read that part anyway I
240 could see
241 *((demonstrates the actions with hand gestures))*
242 her crossing the road
243 it looked like there was a [car coming towards her
244 Harry : [so did I
245 Ms Leigh : it all slowed down and
246 you could see her
247 walking down the street like this
248 this car speeding towards her
249 blacked out windows
250 we don't know who the driver is she
251 just wants to reach her friend on the
252 other side of the road
253 and then whoosh
254 Harry : all-
255 Ms Leigh : the action sped up
256 because of the way the writer wrote it
257 Harry : all I saw was really
258 when I was reading it
259 is she walks across the road and
260 then suddenly it all stopped
261 I star- even though (.) the picture in my head stopped I
262 can imagine her
263 just before it hit her
264 it all just stopped
265 and I started to read on and then I could imagine
266 him
267 *((demonstrates with hand gestures))*
268 walking away with her in her arms
269 you know
270 [(like he saved her)
271 Ms Leigh : [the Chinese man
272 Harry : yeah
273 Ms Leigh : so that's-
274 the- the writer used that then
275 to make sure that you were involved in the story
276 you got engaged with the character
277 and you thought
278 oh no don't kill her
279 it's only the beginning of the story
280 why would you do that
281 Harry : *((nods))*
282 Ms Leigh : but you know that you've got this
283 mysterious Chinese man there
284 who's looking after her
285 who she- she doesn't know
286 she's never seen him before
287 and he's just come out of the street
288 picked her up

289 carried her off
 290 and run away again
 291 [why would you do that
 292 William : [(*lowers arm*)] but something sort of goes wrong
 293 Harry : because she's a-
 294 she's like
 295 one of these four people who can save the world
 296 and he's ((*getting faster and higher pitched*))
 297 part of an association that has to save her
 298 because she's going to save the world
 299 and he can't destroy the whole-
 300 Ms Leigh : (.hhhhhh) yes
 301 but you don't find that until later
 302 so having that in the beginning
 303 [gives the author-
 304 William : [(*raises his hand*)]
 305 Ms Leigh : h- helps to build up the suspense
 306 and the interest in the story
 307 Julie : ((*raises her hand*))
 308 Ms Leigh : right I'm actually going to stop you there
 309 because otherwise we're not going to have time
 310 Julie : ((*puts hand down*))
 311 Ms Leigh : ((*to William*)) so if you've got something you want to say
 312 you can come and say it in a moment
 313 [so what I want you to do
 314 William : [(xxxxxxx) it's about the story
 315 Ms Leigh : [okay
 316 William : [that Harry was reading
 317 Ms Leigh : right ten seconds : :
 318 starting [from
 319 Julie : [(*puts hand up again*))
 320 Ms Leigh : now
 321 William : well something sort of goes wrong
 322 in that the truck's about to hit her
 323 Ms Leigh : does it actually go wrong
 324 William : s- sort of
 325 Ms Leigh : okay and is that a hint of danger
 326 that's what I mean by suspense it's
 327 a bit like
 328 you know if I stand behind you
 329 and you're talking and doing something you shouldn't be
 330 all of a sudden you kind of get that
 331 aa : :hhh feeling
 332 Pupils3et5 ((*laugh*))
 333 Ms Leigh : 'she's behind me'
 334 and the hairs on the back of your neck stand up
 335 that's what we mean by suspense
 336 we're waiting for something to go wrong
 337 ((*signals to Julie to speak*))