

UN MODÈLE DE RÉOLUTION DE PROBLÈME EN INTERACTION DIDACTIQUE

Angelica VÂLCU

Notre option théorique, selon laquelle la conversation est - nettement- pragmatique, nous fait affirmer que la participation à la conversation a son point de départ dans la volonté des locuteurs d'agir sur le monde environnant. De ce point de vue, l'utilisation de la langue dépasse largement sa simple fonction communicative, propre aux conversations phatiques (converser pour parler) ou aux dialogues informatifs (converser pour informer ou pour obtenir une information). Dans la plupart des cas l'interaction didactique (ou conversationnelle) est une activité verbale imaginée par deux individus en situations complexes, dans le but d'obtenir, grâce au concours de l'interlocuteur, une transformation de la situation présente. De cette manière, avant d'être une activité verbale, la conversation est une activité de *coopération* (nous n'employons pas le terme de *collaboration* qui indique le fait que les individus suivent le même objectif), qui permet à chaque participant de réaliser ses objectifs personnels.

La coopération suppose une situation d'interaction entre plusieurs participants, chacun d'eux suivant son propre but mais en utilisant les contributions des autres participants.

La clé du traitement pragmatique du langage la constitue *cette tension praxéologique* [6] de la conversation dans la transformation future d'une situation actuelle. La raison d'être de la conversation (ou du dialogue) consiste dans le caractère problématique de la situation interpersonnelle, qui implique, plutôt, une interaction *dialogique* qu'une autre forme de coopération. La conversation continuera tant que le problème existera. L'activité de dialogue continue jusqu'à ce que la transformation de la situation interpersonnelle soit immédiatement exécutable (clôture par solution) ou jusqu'à ce que les participants abandonnent définitivement cet objectif (clôture par abandon). Si les participants partagent en même temps la même opinion, ont la même perspective sur la situation interpersonnelle et ont les mêmes objectifs (comme c'est le cas de

l'interaction didactique), alors le dialogue peut être considéré comme une activité de collaboration.

Ainsi, le dialogue devient-il un instrument de résolution de leur problème pratique.

La résolution d'un problème pratique à l'aide du dialogue impose l'emploi des actes de langage (ou de dialogue). Ces actes (sauf les déclarations) n'agissent pas immédiatement sur la situation du problème pratique, mais transforment les représentations personnelles sur les données du problème dans le dialogue. Par l'activité interactive conversationnelle, on transpose le problème pratique dans l'univers du discours et on définit, ainsi, le problème dialogique primaire du dialogue.

Le problème dialogique est constitué des obstacles intersubjectifs (par exemple les conflits) qui apparaissent au cours du dialogue et qui ont contribué, temporairement, à la fin ou à la clôture du dialogue. Il s'agit soit des notions non partagées sur lesquelles les interactants doivent s'accorder, soit d'un différend à résoudre ou à trouver une information. Les problèmes dialogiques donnent naissance à des dialogues locaux et, surtout à des argumentations dont le but est différent du but général du dialogue.

Pour les apprenants, les problèmes dialogiques sont des sujets de discussion qu'ils ont au cours de leur conversation. La situation pratique, dans laquelle le dialogue avance, se caractérise par deux attributs : les solutions personnelles des participants avant le dialogue et leur but commun, respectivement, la découverte, faite ensemble, d'une solution commune pour une tâche donnée. Le dialogue, dans la classe de langue passe, donc, par les phases successives de résolution des situations interpersonnelles problématiques. La représentation de ces situations implique l'usage d'un certain type d'interaction (négociation, collaboration, etc.) pour l'atteinte du but *mineur* (on a nommé but mineur, le but subordonné au but commun à tous les participants, but majeur), c'est-à-dire la définition d'une notion, la résolution d'un conflit, de la décision d'agir, etc. mais elle implique aussi,

l'attribution (ou l'acceptation) de rôles spécifiques (de proposant de solutions, d'opposant, d'initiateur de la décision, d'opérateur, etc.) Les interactants sont, toujours, attentifs à ne pas s'éloigner, par la poursuite du but mineur, de l'accomplissement du but majeur. En d'autres mots ils doivent suivre la progression de la situation du problème: la clôture de chaque phase de dialogue est conditionnée par la résolution de son propre but mais aussi et en même temps par la progression du problème général.

L'alternance des buts mineurs avec le but majeur dans l'interaction didactique, conduit à une fragmentation du dialogue, c'est-à-dire à un morcellement exagéré des séquences argumentatives, explicatives, injonctives, etc. C'est pourquoi, un management bien choisi et bien raisonné, c'est-à-dire une planification rigoureuse, sont nécessaires pour la réussite dans la pratique

didactique. Il faut avoir une vision très claire sur la situation du problème en chaque étape du déroulement de l'interaction didactique. La perspective générale pourra garantir, à l'enseignant, la certitude qu'il sait bien dans quelle étape intermédiaire de la résolution du problème il se trouve.

Tout acte de résolution de problème est le résultat des trois composantes: un problème à résoudre, une contribution imaginée pour sa résolution et la personne chargée de son exécution (l'agent). Ces trois composantes se constituent en trois critères, qui déterminent les composantes principales des actes de dialogue en tant que fonction de résolution de problème. La correspondance entre ces critères de classification et les composantes des actes de dialogue est représentée dans le schéma ci-dessous :

NR.	CRITERES DE CLASSIFICATION		LA FONCTION DE RÉSOLUTION DE PROBLÈME	
	1.	<i>l'univers de référence (auquel se réfère le problème)</i>		<i>problème</i>
2.	<i>opération de pensée critique</i>	<i>explicitation, (description, explication, justification)</i>	<i>contribution</i>	<i>épistémique (introduit des éléments de connaissances nouvelles dans la situation du problème)</i>
		<i>évaluation (attitudes, jugements)</i>		<i>axiologique (exprime un jugement et évalue le problème)</i>
3.	<i>orientation inter locutoire</i>	<i>l'agent peut être locuteur/ agent</i>	<i>exécution</i>	<i>autocentrée (locuteur-même)</i>
		<i>l'agent peut être seulement locuteur</i>		<i>allocentrée (allocutaire)</i>

Ces critères se manifestent indépendamment. Par exemple, l'indépendance de l'orientation interlocutoire par rapport aux deux autres critères est attestée par le fait que la répartition des rôles dans l'interaction didactique a comme point de départ seulement les compétences propres des participants. L'opération de pensée critique, elle aussi, est indépendante du moment qu'on ne peut pas dire exactement quels sont les processus cognitifs qui participent à la contribution de type axiologique ou de type épistémique.

Nous voudrions exemplifier [2] la modélisation d'un dialogue de résolution de problème (ou d'une tâche didactique) en interaction

didactique. À la différence des dialogues produits dans des situations quotidiennes, les dialogues de résolution de problèmes sont très difficiles à modéliser. Dans notre exemple le problème dialogique est « l'origine du pétrole ». L'apprenant « E₁ » commence à résoudre le problème par la contribution (2). Dans la réplique (3) l'enseignant (P) fait une appréciation et une demande d'informations à laquelle « E₁ » donne une solution qu'il justifie, ensuite, dans la réplique (4). En (5) l'enseignant évalue la réponse et fait avancer l'interaction par une nouvelle demande d'informations.

1.	P:	– <i>Quelle a été votre leçon pour aujourd'hui ?</i>	<i>tâche didactique, respectivement, problème dialogique</i>
2.	E ₁ :	– <i>L'origine du pétrole.</i>	<i>réponse ou solution</i>
3.	P:	– <i>C'est ça, bon, voyons quelles substances organiques se trouvent à l'origine du pétrole ?</i>	<i>évaluation + demande d'informations</i>
4.	E ₁ :	– <i>Ce sont les boues organiques qui se transforment en pétrole parce qu'elles se trouvent à l'abri de l'air.</i>	<i>solution et justification</i>
5.	P:	– <i>Bon, mais qu'est-ce qu'il y a à la base du gisement de pétrole ?</i>	<i>évaluation + une nouvelle demande d'informations</i>
6.	E ₂ :	– <i>À la base du gisement de pétrole on trouve de l'eau salée et je sais que c'est parce que la densité de l'eau salée est supérieure à celle du pétrole.</i>	<i>solution, justification et clarification</i>
7.	P:	– <i>Tu as très bien saisi la cause: la densité de l'eau salée est supérieure à celle du pétrole. On peut aller plus loin: Quels types de pièges à pétrole connaissez-vous ?</i>	<i>évaluation suivie de la clôture de l'interaction et relance d'un nouveau problème</i>

Exemple 1. Actes de parole qui visent une contribution épistémique autocentrée

À la relance d'une nouvelle problématique « E₂ » (plus compétent en ce moment-là) donne la solution et justifie cette solution par initiative personnelle (6). En (7) l'enseignant évalue, répète la justification de « E₂ » et propose une nouvelle tâche à résoudre. Dans ce modèle de dialogue, le locuteur peut prendre la parole (voir les contributions (2) et (4) de « E₁ » et la contribution (6) de « E₂ ») pour clarifier un problème ou pour déclarer l'interaction fermée (voir la dernière intervention de l'enseignant « *on peut aller plus loin* »).

Dans l'exemple analysé on rencontre des actes qui visent une contribution *épistémique autocentrée*, c'est-à-dire des actes de langage par lesquels le locuteur entreprend lui-même un commencement de résolution du problème en apportant des données nouvelles dans l'aire du problème. Ainsi, la contribution (6) explique

pourquoi à la base du gisement de pétrole se trouve l'eau salée.

Le modèle de dialogue suivant essaie de repérer les fonctions par lesquelles le locuteur contribue à la progression de l'interaction: il s'agit d'une contribution axiologique autocentrée. (Exemple 2)

Dans ce cas, les contributions (3) et (5) sont des actes par lesquels le locuteur fait progresser la résolution du problème en exprimant une attitude personnelle – tout comme « E₃ » procède en (1) et « E₄ » en (2) - soit par un degré de certitude vis à vis de la solution du problème – tel qu'il ressort des évaluations (3) et (5) de l'enseignant – soit par un jugement sur l'objet du discours (voir le cas de l'évaluation de l'enseignant qui atteste la conformité de ses dires avec les règles de la physique, du discours et de la logique)

1	E ₃ :	– <i>C'est pas très clair !</i>
2.	E ₄ :	– <i>Je suis totalement d'accord.</i>
3.	P:	– <i>Je pense que c'est très clair car en effet la densité de l'eau est plus grande que celle du pétrole.</i>
4.	E ₃ :	– <i>Je crois qu'il y a encore incompréhension.</i>
5.	P:	– <i>Oui, alors je vais vous expliquer: la densité veut dire...</i>

Exemple 2. Actes de langage qui visent une contribution axiologique autocentrée

On va suivre, dans le modèle de dialogue suivant, la manière dont les interactions développent des fonctions par lesquelles le locuteur souhaite l'obtention d'une transformation de la situation du problème réalisée par l'allocutaire « E₂ » au moyen

d'un apport de nouvelles connaissances dans l'aire du problème (à l'aide de la théorie). Les actes des participants visent des contributions épistémiques allocentrées. (Exemple 3)

1.	E ₁ :	– <i>Je ne sais quoi écrire dans notre devoir pour la prochaine fois, tu sais... nous devons trouver des exemples sur les relations logiques...</i>
2.	E ₂ :	– <i>Donc, les relations logiques... les expliquer par des exemples et... mm aussi à l'aide de la théorie...</i>
3.	E ₁ :	– <i>Bon, je vais faire comme tu dis.</i>
4.	E ₂ :	– <i>Alors, mettons point à cette discussion. Pour moi c'est clair. Salut !</i>

Exemple 3. Actes de langage qui visent une contribution épistémique allocentrée

En (1), « E₁ » demande à « E₂ » d'intervenir et de proposer une solution pour faire progresser la résolution du problème (de la tâche à accomplir). En (2), « E₂ » donne une solution (suggère à « E₁ » de résoudre le devoir en utilisant aussi la théorie sur les relations logiques). En (3), « E₁ » évalue (« bon »), justifie l'évaluation (« je vais faire comme tu dis »), et en (4), « E₂ » propose la clôture de l'échange par une évaluation personnelle (« pour moi c'est clair ») et ajoute la dernière partie de la paire

adjacente de clôture de l'échange (« salut »).

Dans un dernier exemple de modèle de dialogue, nous essayons d'exemplifier la catégorie des actes qui suivent les fonctions par lesquelles le locuteur invite l'allocutaire à exprimer un jugement ou une attitude concernant le problème à résoudre. Il s'agit (dans la plupart des cas) de l'attestation du fait que l'interlocuteur comprend et adhère aux propositions du locuteur. Ce sont des contributions axiologiques allocentrées. (Exemple 4)

1.	E ₁ :	– <i>Que penses-tu de mon devoir ?</i>
2.	E ₂ :	– <i>C'est bien fait. Les exemples sont bien choisis.</i>
3.	E ₁ :	– <i>D'accord avec moi ? Tu comprends tout ça ?</i>
4.	E ₂ :	– <i>Bien sûr. C'est très bien fait... Finissons avec ce sujet.</i>

Exemple 4. Actes de langage qui visent une contribution axiologique allocentrée

En (1), « E₁ » sollicite l'opinion de « E₂ » concernant la solution donnée au problème (ou au devoir) et « E₂ » évalue et justifie son opinion en (2). En (3), « E₁ » demande des informations par rapport à la justification que « E₂ » a donnée dans son intervention (2) et veut savoir si « E₂ » a bien compris la solution du problème, vérifiant, ainsi, le fonctionnement correct de la communication (« tu comprends tout ça ? »). Dans sa dernière intervention, « E₂ » évalue, justifie et conclut que l'interaction peut prendre fin (« finissons avec ce sujet »).

Par les exemples présentés, nous avons voulu élaborer un modèle de dialogue de résolution de problème en nous aidant des recherches de pragmatique de Jacques Moescheler, Anne Reboul, [4] Ch., Brassac, et Denis Vernant. [6] Notre intention a été celle de relever l'importance de l'intégration de l'activité verbale dans le contexte de

sa production c'est-à-dire dans une situation ou un problème pratique à résoudre. Le problème (la tâche) à résoudre traverse comme un fil conducteur l'interaction didactique et c'est pourquoi toute intervention dans le dialogue est considérée comme acte qui fait progresser la problématique de la situation. Les conclusions théoriques des pragmaticiens cités nous ont aidée à systématiser les types de fonctions de résolution de problème selon les trois critères: *l'univers de référence* (ou le critère pragmatique qui désigne le problème à résoudre); *l'orientation interlocutoire* (ou le critère qui désigne la relation entre locuteur et agent); *l'opération de pensée critique* (critère désignant le type du procès cognitif qui fait progresser la résolution du problème).

Comme nous l'avons dit, au début de notre étude, le modèle proposé est nettement pragmatique: ce modèle plonge le dialogue dans une activité

pratique. Cette recherche repose sur une conception tout à fait nouvelle de l'argumentation considérée comme une phase de résolution de conflit qui se superpose (et non s'interpose) à la résolution du problème. Pourtant, le modèle que nous avons présenté a des limites: il n'aborde pas d'une manière plus fine l'analyse des actes de l'argumentation.

Un premier résultat de ce type de travaux serait la possibilité de susciter des dialogues fortement argumentatifs entre des élèves sur un sujet scientifique.

Un autre point d'intérêt d'un tel travail est de voir dans quelle mesure les apprenants sont capables de prendre en charge, verbalement, lors d'une tâche

commune, les régulations discursives qui sous-tendent la dynamique de la discussion, régulations que, dans la méthode interrogative classique, l'enseignant est pratiquement seul à prendre en charge, puisque c'est lui qui traite, élabore, interprète et prolonge les bribes que les apprenants fournissent en réponse aux questions.

En parlant de l'interaction didactique nous avons voulu insister sur la dimension sociale et dialogique de ces comportements et sur le fait que cette construction des significations est une activité dynamique (même si elle est souvent tâtonnante) partagée par les interlocuteurs.

RÉFÉRENCES ET NOTES

- 1 KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Les interactions verbales*, vol, I, 1990, (ch.2, pp.111-133)
- 2 Nous avons pris et commenté des exemples de J. Masselin, A. Delsol, R. Duchaigne, *Le Français scientifique et technique*, Hatier, Paris, 1971, p. 35, « L'origine du pétrole »
- 3 MOESCHELER, JACQUES, REBOUL, ANNE, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil, 1994(Introduction, chapitres 1, 2,7 et 9)
- 4 MOESCHELER, JACQUES, REBOUL, ANNE, *La pragmatique aujourd'hui*, Paris, Seuil, 1998(Introduction, chapitres 1-3)
- 5 MOESCHELER, JACQUES, AUCHLIN, ANTOINE, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, A.Colin, 2000, (chapitres 15-17)
- 6 Denis Vernant@upfm-grenoble.fr