HAL
open science

INTERAGIR EN DÉBUT DE COURS UNE PROFESSIONNALISATION DU MALENTENDU, ENTRE SAVOIR ET LANGAGE

Dominique Broussal

To cite this version:

Dominique Broussal. INTERAGIR EN DÉBUT DE COURS UNE PROFESSIONNALISATION DU MALENTENDU, ENTRE SAVOIR ET LANGAGE. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2006. Français. NNT : . tel-00762022

HAL Id: tel-00762022

https://theses.hal.science/tel-00762022

Submitted on 6 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ MONTPELLIER III – PAUL VALÉRY

Arts et Lettres, Langues et Sciences humaines et Sociales

THÈSE

de

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY – MONTPELLIER III

Spécialité : Sciences du Langage (7ème Section)

INTERAGIR EN DÉBUT DE COURS
UNE PROFESSIONNALISATION DU MALENTENDU, ENTRE SAVOIR ET LANGAGE

Présentée et soutenue publiquement par

Dominique BROUSSAL

Sous la direction de

Dominique BUCHETON, Professeure à l'Université de Montpellier

MEMBRES DU JURY

- Jean-Paul Bernié, Professeur, IUFM de Bordeaux, rapporteur
- Richard Etienne, Maître de Conférences, Université Montpellier III
- Pierre Pastré, CNAM, Paris
- Gérard Sensevy, Professeur, IUFM de Bretagne, rapporteur

Décembre 2006

N° bibliothèque :

Sommaire

INTRODUCTION **9**
1. De l'activité des élèves à celle du maître : un déplacement inscrit dans une double perspective contextuelle et phénoménologique 9
2. L'activité du maître à la lumière des paradigmes interactionnistes 10
3. Visées de la centration sur l'enseignant : comprendre le travail d'un acteur, identifier les savoirs avec lesquels celui-ci organise, régule, et interprète son activité ... 11
4. Langage et enseignement : des pratiques langagières au cœur du métier, des savoirs professionnels inédits en formation 12
5. Le début de cours, un enjeu professionnel important : entre errements des élèves et tension du maître, une ouverture qui détermine le cours de la séance 13
6. Organisation de l'étude 15

PARTIE 1: CADRE DE LA RECHERCHE **17**

CHAPITRE 1 – DEFINITION DE L'OBJET D'ETUDE ET QUESTIONS THEORIQUES **19**

A) SÉANCE DE LANGAGE EN MATERNELLE : DEUX DÉBUTS POUR UN MÊME SCÉNARIO 19
1. Activité de dénomination à partir d'une maison en carton : présentation du déroulement envisagé par les deux stagiaires 20
2. De l'usage périlleux des surprises en maternelle 20
3. La surprise qui cache la maison : de la mise en scène pédagogique aux attentes didactiques, un parcours semé d'embûches 21
4. S'affranchir du plan pour réguler: un gain de confort pour l'acteur 23
5. La dynamique de l'activité, entre planification et adaptation, décision, routines ou hasard 24
6. Verbatim (1) : Marion / une surprise / toute petite section / petite section 25
7. Verbatim (2) : Florence / une surprise / toute petite section, petite section 27

B) QUESTIONS THÉORIQUES 28
1. L'activité de l'enseignant 28
1.1. Une activité opérative 28
1.2. Une activité intentionnelle 29
1.3. Une activité située 29
1.4. Une activité interprétative 31
1.5. Une activité « épaisse » 31
1.6. Une activité conceptualisée et conceptualisante 31
1.7. Une activité médiatisée, inscrite dans une culture professionnelle 34
2. Le rôle du contexte 35
3. Langage et activité d'enseignement 37
3.1. Le langage permet le développement de la pensée et ses échanges 37
3.2. Le langage institue 38
3.3. Le langage construit une communauté, une micro-culture 38
3.4. Les textes s'inscrivent dans des cadres, des genres, des formats 39

3.5. Le langage doit être « ajusté » ... 40
3.6. Le langage co-construit la référence publique ... 42
3.7. Le langage est un « impensé » de la formation professionnelle des enseignants. 43
4. Le rapport au savoir ... 44
4.1. La transposition: le savoir enseigné sous le regard des savants et des parents ... 44
4.2. Savoir et pouvoir, un couple au cœur de l'apprentissage ... 45
4.3. Le rapport au savoir des étudiants : ses aspects utilitaires et scolaires ... 46
4.4. La personnalisation du savoir : entre traduction, circulation ou trahison ... 46
4.5. La dé-transposition : sur le chemin du savoir savant ... 47

CHAPITRE 2 – METHODOLOGIE DE RECHERCHE ... 49
1. Filmage des séances et retranscription des débuts de cours ... 50
2. Autoconfrontations et condensation des données ... 51
3. L'analyse des matériaux ... 53

CHAPITRE 3 – QUESTIONS DE RECHERCHE ... 55

PARTIE 2 : ANALYSES ... 57

CHAPITRE 1 – LA GRENOUILLE QUI VEUT SE FAIRE AUSSI GROSSE QUE LE BŒUF, SEANCE DE LECTURE AU CP ... 59

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE ... 59

B) ANALYSE ... 60
1. Arrière-plan préoccupationnel ... 60
1.1. Souvenirs d'un premier stage : singularité et accessibilité de l'expérience ... 60
1.2. Réussir sa classe : une question d'atmosphère ou de préparation ? Les priorités d'un novice ... 61
1.3. Trouver la bonne place dans la classe pour tenir sa place d'enseignant ... 62
1.4. Des effets du dynamisme de l'enseignant sur la motivation des élèves : un mimétisme interrogeable ... 63
1.5. Jusqu'où peut-on apprendre des situations ? Une pratique aventureuse de l'enseignement entre candeur et dénuement ... 64
2. « Faire un son » en classe de CP, présentation de l'activité ... 65
3. « La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf » : lecture introductive à une séance portant sur le code ... 66
4. Comment ça s'appelle le « u » ? Des difficultés du questionnement à l'aveugle ... 68
4.1. De l'intention de « tissage » à sa mise en œuvre : identification des facteurs de désajustement ... 69
4.2. Est-il nécessaire de connaître les voyelles et les consonnes pour apprendre à lire ? Ebauche d'une didactique de la lecture, à partir de l'expérience de classe ... 70
4.3. Les élèves comprennent-ils ce qu'on attend d'eux ? Intercompréhension et dialogue didactique, un rapprochement fugace ... 71
5. Je vois " s " et j'entends [s], mais pas toujours ! Le rapport de l'enseignant au savoir enseigné ... 73

C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES ... 76
1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur) ... 76
2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associées à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions ... 77

D) VERBATIM ... 78

CHAPITRE 2 – « COMMENT PERRAULT A-T-IL ECRIT SES CONTES ? » LITTERATURE AU CYCLE III 85

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE 85

B) ANALYSE 86
1. Arrière-plan préoccupationnel 86
1.1. Un stage aux allures de bras de fer, face à une classe difficile 86
1.2. La relation maître- élèves: entre agacement et hostilité 87
1.3. Etiologie d'une « catastrophe » : mise en cause des choix pédagogiques de l'enseignant titulaire, de ses effets sur le groupe classe 89
1.4. La mèche de cheveux : un geste à la croisée de deux univers 92
1.5. De Perrault à Mourlevat : parcours littéraire, parcours identitaire 94
2. Autrefois dans les chaumières : quelle relation stéréotypes culturels et enseignement scolaires entretiennent-ils ? 94
3. Comment l'enthousiasme vient aux élèves ? Eloge d'une pratique buissonnière 95
3.1. Infléchissement du cadre de lecture : une opération réussie 96
4. Du *Petit Poucet* à *l'Enfant océan*, quelques cailloux sur le chemin du novice 98
5. Fausses questions de début de cours 99

C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES 102
1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur) 102
2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associées à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions 103

D) VERBATIM 104

CHAPITRE 3 – QUAND LES OBJETS S'EMMELENT ! FAIRE DES MATHEMATIQUES AVEC UNE CARTE DE GEOGRAPHIE 113

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE 113

B) ANALYSE 114
1. Improviser une explication de la notion d'échelle en classe de Ce1 115
1.1. La stratégie du boomerang : des risques de renvoyer une question à la classe 116
1.2. Un bon exemple vaut parfois mieux qu'un long discours 117
2. Contrat didactique et artefacts 118
2.1. Comment va-t-on de Lyon à Paris ? 118
2.2. Les contraintes implicites de la tâche : rester sur la carte ! 118
2.3. Rôle de l'artefact dans l'institution du contrat didactique : une évidence que la situation de classe interroge 120
3. Du malentendu comme rupture, au malentendu comme indicateur: une question de perspective ? 121
3.1. Faire des mathématiques avec une carte de géographie : entre catachrèse instrumentale et pratiques sociales de référence, des tensions identifiables 121
3.2. Vers une requalification du malentendu 122
3.3. Déformation du contexte et indexicalité du mot « réalité » 123
3.4. Soubassements pratique du traitement idiosyncrasique de la « réalité » 125
4. Malentendu, dissymétrie et postulation mimétique 126

C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES 127
1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur) 127

2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associées à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions 128

D) VERBATIM 129

CHAPITRE 4 – QU'EST-CE QUE ÇA FAIT ETRE PAUVRE ? TRAITEMENT DES FEEDBACKS DANS LA CONDUITE D'UN DEBAT LITTERAIRE 143

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE 143

B) ANALYSE 144

1. Est-ce que Rose-Aimée en veut à ses parents ? Une question programmatique pour encadrer la relecture du texte 144
2. Le recours à l'identification : un réajustement didactique en début de séance 145
3. La communication dissymétrique et ses écueils interprétatifs : la postulation mimétique 149
4. Un ajustement des significations qui passe par un travail opiniâtre sur le lexique 153

C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES 155

1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur) 155
2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associées à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions 156

D) VERBATIM 157

CHAPITRE 5 – LE CHANT DES BALEINES, INSTALLER LES CONDITIONS D'UNE SEANCE DE LITTERATURE EN CE1 173

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE 173

B) ANALYSE 174

1. L'atmosphère particulière d'une séance de littérature 174
2. Quelques gestes d'orientation préalable 175
3. Le corps parlant de l'enseignant 177

3.1. Le geste de la lessiveuse : accompagner la transition d'une activité à l'autre ... 177

3.2. La mise en scène corporelle de l'implicite 178

C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES 181

1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur) 181
2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associés à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions 182

D) VERBATIM 183

CHAPITRE 6 – DES PETITS BONSHOMMES SUR LE CARREAU 187

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE 187

B) ANALYSE 188

1. Organiser la rencontre avec le texte 188

1.1. Quand le maître s'efface devant l'œuvre : arrière-plan technologique d'un parti pris d'économie didactique 188

1.2. Phase d'écriture : fixer les premières *impressions* de lecture avant la mise en commun 190

2. La lecture professionnelle du maître : comment la perspective d'enseignement configure-t-elle le propre rapport à l'œuvre de l'enseignant ? 192
3. Quelques considérations scientifiques sur la formation de la buée 195
3.1. La technique de l'embuscade : des effets de la *veille intentionnelle* sur les pratiques de signalisation 195
3.2. De quel côté du carreau le bonhomme est-il dessiné ? Du traitement opportun d'un « flou » de compréhension, ou quand les petites rivières font les grands fleuves ! 199
4. Un sacré coup de main 201

C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES 207
1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur) 207
2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associées à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions 208

D) VERBATIM 209

PARTIE 3 : DISCUSSION GENERALE 213

CHAPITRE 1 – SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS 215

A) MATRICE DES COMPOSANTES DE L'ACTIVITE DE DEBUT DE COURS, REALISEE A PARTIR DE REGROUPEMENTS INTER-SITES 217
1. Modes de cadrage 217
2. Préoccupations atmosphériques 218
3. Préoccupations identitaires 218
4. Rapport du maître au savoir enseigné 219
5. Conceptualisation de l'intercompréhension 220

B) LE DEBUT DE COURS : DU CADRAGE INTENTE AU CADRAGE NEGOCIE 221
1. Le cadrage intenté : une installation en creux de la cible d'apprentissage 221
2. Le cadrage négocié : une tâche plus ou moins prévue pour un résultat toujours imprévisible 223

C) LE RAPPORT DE L'ENSEIGNANT AU SAVOIR ENSEIGNE 225

D) COMMUNICATION VERBALE ET MALENTENDU : ELEMENTS D'UNE CONCEPTUALISATION PRAGMATIQUE DU LANGAGE 227

E) DESCRIPTION TECHNOLOGIQUE DU GESTE D'AJUSTEMENT EN DEBUT DE COURS . 230

CHAPITRE 2 – QUESTIONS ET PERSPECTIVES 235

INDEX 241

REFERENCES 245

INTRODUCTION

« …car ou tout n'est que hasard et alors les mille et une versions, les mille et un visages d'une histoire sont aussi ou plutôt sont, constituent cette histoire, puisque telle elle est, fut, reste dans la conscience de ceux qui la vécurent, la souffrirent, l'endurèrent, s'en amusèrent, ou bien la réalité est douée d'une vie propre, superbe, indépendante de nos perceptions et par conséquent de notre connaissance et surtout de notre appétit de logique – et alors essayer de la trouver, de la découvrir, de la débusquer, peut-être est-ce aussi vain, aussi décevant que ces jeux d'enfants, ces poupées gigognes d'Europe centrale emboîtées les unes dans les autres, chacune contenant, révélant une plus petite, jusqu'à quelque chose d'infime, de minuscule, insignifiant : rien du tout… » Claude Simon, *Le vent, Tentative de restitution d'un retable baroque*, Les éditions de minuit, 1975.

Cette étude est le fruit d'une recherche consacrée à l'activité langagière d'enseignants du premier degré. Elle prend pour objet six débuts de cours réalisés en français et en mathématiques, par six enseignants novices ou experts, et les commentaires que ceux-ci font lorsqu'ils sont confrontés au film de ces débuts. Il s'agit de rendre compte de la façon dont ces enseignants communi-agissent (Brassac, 2000) avec leurs élèves[1], et d'identifier les savoirs professionnels qu'ils mobilisent.

1. De l'activité des élèves à celle du maître : un déplacement inscrit dans une double perspective contextuelle et phénoménologique

Deux raisons ont motivé le choix de cette centration sur l'enseignant. La première tient au contexte de recherche dans lequel s'est fait notre choix, contexte marqué comme le

[1] « Pour oublier que la communication est simple échange d'informations traitables (cognitivement et comme des objets encapsulant les sens qu'elles véhiculent) par les interactants, je proposerai le terme de communiaction ® qui prétend rendre compte de l'aspect à la fois constructiviste et "collectiviste" de la production, en temps réel, de la valeur signifiante des formes langagières successivement proférées par ces interactants. » (Brassac, 2000, p. 220).

soulignaient Bressoux et Dessus en 2003, par une « grande focalisation portée sur les élèves », contexte dans lequel on savait « trop peu de choses sur ce que font les enseignants en classe » (Bressoux, Dessus, 2003, p. 242). Cet état des lieux dont nous partagions avec d'autres chercheurs le diagnostic[2], initia à cette époque un grand nombre de travaux centrés sur la description des pratiques enseignantes. Il va sans dire que la situation s'est aujourd'hui modifiée, et que notre étude s'achève au moment où le travail enseignant constitue l'objet de recherche de nombreuses équipes, alors même que différents colloques ont eu lieu, et qu'une littérature importante traite de la question.

La deuxième raison qui nous a conduit à associer étroitement les acteurs à cette analyse, tient à des considérations de type phénoménologique. Travaillant sur la compréhension de logiques d'actions, il nous est apparu extrêmement périlleux d'augurer de processus intellectifs sur la foi de ce qui se réalise pour un œil extérieur. Si l'expérience quotidienne nous conduit communément à inférer les motifs de chacun des actes qui s'accomplissent, cette transparence résiste mal à l'analyse. De la même façon, si les nécessités de l'interaction sociale font que nous nous interrogeons assez rarement sur les divergences qui pourraient exister en matière d'interprétation des situations, si la conception théorique d'une « construction sociale de la réalité » (Berger, Luckmann, 1996) cohabite sans heurts avec le principe antagonique d'une objectivité des phénomènes, il n'en reste pas moins que ces accommodements ne peuvent subsister, dès lors qu'on envisage de s'intéresser de façon rigoureuse à l'activité d'autrui. Nous avons cherché pour ces différentes raisons à recueillir le point de vue de l'acteur, afin de l'associer à une herméneutique de son activité, toujours imparfaite il va de soi.

2. L'activité du maître à la lumière des paradigmes interactionnistes

Aussitôt évoquée, une telle centration se doit d'être discutée, au regard d'une seconde option théorique, qui nous fait considérer l'enseignant-parlant comme un énonciateur en situation de co-énonciation. Cette perspective implique que l'activité langagière de l'enseignant soit envisagée comme indissociable de celle des élèves, inséparable de l'interaction dans laquelle les uns et les autres sont engagés, et dont ils éprouvent la « propre dynamique » (Bautier, Bucheton, 1996, p. 30). Paradigme interactionniste donc, à l'intérieur

[2] En 2001, Roland Goigoux relevait déjà que parmi soixante-dix-huit recherches recensées en didactique du français, seules deux s'intéressaient à l'activité des maîtres (Goigoux, 2001).

duquel « nous avons affaire à des coparticipants qui s'orientent les uns vers les autres, en ajustant et en coordonnant leurs activités (Ford et Wagner, 1996) » (Mondada, 2005, p. 23). De telle sorte que nos analyses (Broussal, 2004, 2005) reposent par exemple sur le pointage d'opérations de « co-construction progressive de la référence » (Vion, 2000, p. 44), d'ajustement (Culioli, 1990, Pêcheux *et al*, 1992, Bucheton, 2006), ou s'intéressent aux modalités selon lesquelles les partenaires élaborent un « *espace de significations partagées* à propos du savoir » (Saada-Robert, Baslev, 2004, p. 135). Comment justifier dès lors de la mise en tension de ces deux logiques : centration sur l'enseignant, conception interactionniste de l'activité?

3. Visées de la centration sur l'enseignant : comprendre le travail d'un acteur, identifier les savoirs avec lesquels celui-ci organise, régule, et interprète son activité

Faire le choix d'une centration sur l'activité du maître, sur les interprétations qu'il délivre, sur les concepts qu'il mobilise, c'est accepter une réduction considérable des caractéristiques de la situation d'interaction. C'est appréhender celle-ci par la voie d'un point de vue singulier, au détriment de ceux des autres participants : les élèves. C'est aussi courir le risque de réintroduire l'illusion d'une activité maîtrisée, et l'ensemble des discours de rationalité et de planification qui s'y réfèrent, alors même que nous adoptons ici le principe d'une activité conjointe et émergente. Pourquoi ce choix, malgré tout ? Il tient principalement à la volonté d'inscrire cette étude dans une perspective de documentation professionnelle : nous cherchons à comprendre le travail d'un acteur. Et si le paradigme interactionniste est bien de ceux dans lesquels nous nous inscrivons, ce que nous cherchons à atteindre au premier chef ce sont les théories des enseignants eux-mêmes, les savoirs, avec lesquels ils interprètent ce qui se produit quotidiennement dans la classe, théories et savoirs dont il serait illusoire de penser qu'ils s'inscrivent de but en blanc dans une perspective interactionniste. Il nous paraîtrait à l'inverse critiquable de considérer qu'aucune proximité ne puisse être envisagée entre savoirs de praticiens et savoirs de théoriciens (Barbier *et al*, 1996), que les uns et les autres n'auraient aucune chance de se recouvrir, et cohabiteraient en quelque sorte en toute indépendance sur des champs pourtant communs : l'activité langagière, l'enseignement, le travail ! La question qui suit nous paraît à ce titre essentielle : les concepts pragmatiques des acteurs, les théories bricolées, faites du mélange d'expérience individuelle et collective, de culture universitaire et professionnelle, rejoignent-ils peu ou prou les paradigmes interactionnistes ou énonciatifs ? Nos analyses des situations, outillées par un certain nombre de cadres théoriques, permettront

d'identifier sur ce point quelques convergences remarquables, ainsi qu'une série de divergences dont les causes devront être recherchées.

4. Langage et enseignement : des pratiques langagières au cœur du métier, des savoirs professionnels inédits en formation

Dans la visée de documentation professionnelle que nous venons d'évoquer, une attention spécifique est portée au langage. Un tel prima se trouve diversement fondé. A minima d'abord, dans la mesure où le langage participe du travail enseignant, comme il participe de toute pratique sociale, en tant que milieu privilégié « au sein duquel les sociétés humaines élaborent leurs œuvres » (Bernié, 2005, p. 63) . Mais au-delà encore, parce que l'activité langagière est le moyen privilégié par lequel l'enseignant opère sur le réel de la classe. Par le jeu des interactions verbales, l'enseignant prétend modifier non seulement le milieu interlocutoire, mais aussi les dispositions des élèves, l'état de leurs connaissances. Nous reviendrons dans le cours de notre étude sur cette dimension opérative du langage, comme « action symbolique visant l'efficacité dans la tâche (Falzon, 1985, 1989, 1994) » (Durand, 1996, p. 69), mais il convient de nuancer dès à présent ce point. Le langage qui vient d'être décrit comme opératif, doit aussi être envisagé sous l'angle des achoppements qu'il produit inévitablement. Que l'on songe à cet aphorisme de Bourdieu : « la compréhension n'est qu'un cas particulier du malentendu », que rapporte Culioli (2002, p. 28), et l'on peut dès lors concevoir que lorsque l'ambition de faire apprendre se déroule sur un tel arrière plan – le malentendu comme cas général, la compréhension comme exception – , la tâche d'enseignement ne soit pas facile ! Milieu et moyen, le langage est par ailleurs l'opportunité symbolique qui va permettre à l'enseignant de brasser et de donner une forme signifiante à un ensemble hétérogène de préoccupations, d'actions, d'émotions, dans lesquelles il se trouve individuellement engagé, c'est là son « rôle intégrateur » (Bucheton, 2005).

Or, à l'hétérogénéité proliférante de ses usages professionnels, répond une sous-représentation des savoirs concernant le langage, dans le champ de la formation des maîtres. On peut aller jusqu'à considérer qu'en ce qui concerne les pratiques langagières des enseignants, nous sommes face à des « savoirs professionnels inédits en formation » (Bucheton *et al.*, 2004). Notre étude vise à repérer un certain nombre de ces *savoirs professionnels inédits*, ces « concepts pragmatiques » (Pastré, Samurçay, 1995) sur lesquels les enseignants se fondent afin de concevoir, percevoir et réguler la co-activité langagière, à l'occasion des phases de démarrage.

5. Le début de cours, un enjeu professionnel important : entre errements des élèves et tension du maître, une ouverture qui détermine le cours de la séance

Pour étudier la professionnalité qu'un enseignant développe, au regard de cette question des interactions langagières, nous avons fait le choix d'un moment singulier : le début de cours. Si le souci de borner notre champ d'investigation peut aisément se comprendre, nous nous devons d'éclairer la nature singulière de cet empan. Pourquoi le début de cours, pourquoi ce moment parmi d'autres ? Ainsi que l'évoque Durand : « le caractère le plus immédiat et le plus aisément observable de l'enseignement est qu'il s'agit d'un processus correspondant à une action prolongée, fluide et continue, mais au sein de laquelle des ruptures, des changements sont repérables» (1996, p. 94) Les débuts de cours sont pris dans cette action prolongée, et les infléchissements qu'ils apportent doivent être considérés au regard d'un flux qui conserve par ailleurs un grand nombre de régularités. Un grand nombre des routines propres à l'enseignant, aux habitudes de la classe, demeurent ainsi en vigueur d'une séance à l'autre. Nous renvoyons ici à l'étude de Leinhardt, Weidman et Hammond (1987), citée par Durand (p. 97), qui met en évidence le point suivant : « ces routines sont introduites et enseignées dès les premiers contacts avec les élèves, et une observation suivie révèle qu'à la fin du troisième jour de classe, l'essentiel des routines constitutives du répertoire d'un enseignant a été présenté aux élèves et répété. » En quoi le début de cours se détache-t-il donc à nos yeux de ces situations familières et hautement routinisées ? Les arguments que nous évoqueront dans un premier temps pour répondre à cette question, s'appuieront sur les observations que nous avons pu faire dans le cadre de nos activités professionnelles.

Durant une période de quatre ans, nos fonctions de maître-formateur nous ont conduit à observer la pratique d'enseignants stagiaires, à l'occasion de visites que nous effectuions dans les classes. Bien qu'un tel propos puisse paraître relever de l'évidence, il est nécessaire de réaffirmer le rôle prépondérant qu'occupent les débuts de cours dans le déroulement de ces visites. En effet, au-delà de leur contribution à l'architecture globale de la séance, les premières minutes inaugurent une rencontre. Elles alimentent et orientent de façon décisive le regard qui sera porté sur un environnement étranger, une organisation inconnue, un ensemble d'habitudes de vie et de travail, un groupe d'élèves, et sur ce maître enfin qu'il s'agit pour le formateur de conseiller, de former, d'évaluer. Les débuts de cours s'offrent ainsi à l'appréciation du visiteur alors que sa vigilance et son acuité sont les plus vives : c'est là qu'en quelques instants les premières opinions se fondent, que l'observation se resserre, que

la diversité foisonnante de la classe s'ordonne. Le poids des débuts dans l'analyse qui sera produite est d'autant plus fort, qu'il est généralement difficile de revenir sur une impression, d'inverser des logiques interprétatives, de percevoir dans l'environnement des éléments de contradiction.

Une deuxième considération s'est faite jour au cours nos observations. Il s'agit de l'aspect énigmatique que revêtent parfois ces débuts. Il nous est ainsi arrivé d'être dérouté, de peiner à comprendre le sens de tel événement ou de tel échange. Notre connaissance des habitudes scolaires n'y faisait rien. L'activité de l'enseignant lui-même – une activité pourtant familière –, nous paraissait obscure. Pour peu que nous ayons différé la consultation des fiches de préparation, nous étions en peine de décider de la discipline, des savoirs en jeu, du déroulement envisageable. A maintes reprises nous nous sommes interrogés sur la réponse qu'un enseignant attendait, nous avons partagé les errements des élèves. Une telle situation ne pouvait manquer de nous questionner : si nous avions du mal à interpréter la scène qui se déroulait sous nos yeux, qu'en était-il pour les élèves ? Et cette opacité résultait-elle de la maladresse des stagiaires, ou participait-elle de quelque ressort pédagogique, dont l'étrangeté ne nous apparaissait soudain que par l'effet de notre changement de place. Cette confusion recouvrait-elle des *arts de faire* (De Certeau, 1990), était-elle l'expression d'une volonté des acteurs, ou le résultat de leur difficulté à installer une définition partagée de la situation d'apprentissage ? De telles interrogations, en rejoignant nos préoccupations de recherche, qualifiaient favorablement à nos yeux l'objet « début de cours ».

Un autre élément a pesé de façon décisive sur notre choix. Lors de nos observations, nous avons constaté à plusieurs reprises des signes de tension accompagnant ces moments d'ouverture. Ceux-ci pouvaient aller de la simple nervosité à des manifestations de désarroi. Cette tension s'atténuait généralement en cours de séance, pour ne réapparaître qu'en cas d'incident. Le contexte de la visite, ses enjeux en terme de validation et de formation, interdisent certes de distinguer la part de responsabilité imputable à toute situation d'évaluation, de celle qui revient au début de cours lui-même. Mais rien ne permet d'exclure que cette charge émotive soit effectivement révélatrice d'un enjeu spécifique à ces phases de démarrage. Divers arguments confortent d'ailleurs cette hypothèse ! Ainsi que l'évoque Goffman, il est par exemple « plus facile de choisir au début de la rencontre le type de traitement qu'on attend des autres et celui qu'on leur réserve, que de modifier le type de traitement adopté, dans le cours même de l'interaction. Dans la vie quotidienne en effet, les

premières impressions sont fondamentales.» (1973, p. 19). Mondada indique de son côté que les séquences d'ouverture « sont le moment de l'interaction où prend forme le contact entre les participants, le contexte de la rencontre est défini, les participants s'accordent sur le type d'activité dans laquelle ils s'engagent. Son déroulement accomplit ainsi les conditions qui configurent la suite de l'interaction dans sa globalité. […] d'où l'importance particulière de la manière dont commence toute rencontre : elle implique un travail chez les participants pour focaliser l'attention collective sur ce seul événement à l'exclusion d'autre chose. » (Mondada, 2005, p. 37) Sans présumer de l'interprétation qui serait à retenir, l'investissement émotionnel attaché à ce moment d'ouverture ouvre sur un certain nombre de questions, qu'il nous paraît intéressant d'étudier.

Pour ces diverses raisons, le début de cours nous est apparu susceptible d'offrir à nos analyses un champ d'investigation fertile, et de fixer notre attention sur un moment professionnel dense. S'y ajoutait la perspective de conduire notre recherche au sein de l'ERT que dirigeait Dominique Bucheton à l'IUFM de Montpellier. Les travaux de cette ERT concernaient précisément les gestes professionnels de l'enseignant en début de cours. Ainsi pouvions-nous espérer débattre de nos résultats au sein d'une équipe pluridisciplinaire, et bénéficier d'une dynamique collective de recherche.

6. Organisation de l'étude

Ayant formulé la perspective générale de notre étude, analyser la façon dont les enseignants interagissent avec les élèves lors des débuts de cours, et documenter les savoirs professionnels qu'ils font intervenir à cette occasion, puis l'ayant inscrite à la croisée d'un certain nombre de préoccupations, nous organiserons la présentation de notre recherche en trois parties :

- Première partie : cadre de la recherche
- Deuxième partie : analyses
- Troisième partie : discussion générale

Partie 1: Cadre de la recherche

Chapitre 1 – Définition de l'objet d'étude et questions théoriques

Nous nous proposons de définir ici notre objet d'étude, en nous appuyant dans un premier temps sur deux exemples de début de cours réalisés en maternelle, puis en développant un certain nombre de questions théoriques. Nous jugeons nécessaire d'inscrire ce cadrage théorique dans la proximité des pratiques observables : c'est la fonction des deux exemples avec lesquels nous ouvrirons ce chapitre. Après avoir évoqué les situations de classe, nous présenterons un certain nombre de problématiques et de repères théoriques avec lesquels s'est construit notre propre travail de conceptualisation et de problématisation. Ces éléments s'organiseront autour de quatre axes :

- L'activité de l'enseignant
- Le rôle du contexte
- Langage et enseignement
- Le rapport de l'enseignant au savoir

A) SÉANCE DE LANGAGE EN MATERNELLE : DEUX DÉBUTS POUR UN MÊME SCÉNARIO

Commençons donc par l'évocation de deux début de cours. Il s'agit de deux séances de langage réalisées à partir d'une préparation commune, en toute petite section, petite section maternelle. Les enseignantes, Marion et Florence, sont stagiaires à l'IUFM. Les enfants ont entre deux et trois ans. Les deux écoles sont situées en Zone d'Education Prioritaire, et les enfant non-francophones y sont nombreux. Les enseignantes ont effectué quelques temps auparavant un stage en responsabilité dans ces classes, et elles y reviennent à l'occasion du filmage. Précisons que ces deux séances s'inscrivent dans le cadre d'une action de formation. Les vidéos doivent être projetées au groupe de stagiaires dont font partie Florence et Marion. Elles serviront de support à une analyse de pratiques conduite par un formateur de

l'IUFM. Les deux enseignantes ont préparé ensemble la séance, durant le week-end qui précède le filmage, et chacune l'a réalisée dans sa classe. Ce facteur a pesé dans le choix que nous avons fait de présenter ce matériau en ouverture. Alors qu'un grand nombre d'éléments de planification sont communs à Florence et Marion, la comparaison des deux démarrages fait en effet apparaître d'importantes différences de réalisation, et met en lumière un certain nombre de caractéristiques sur lesquelles nous nous appuierons dans notre problématisation ultérieure.

1. Activité de dénomination à partir d'une maison en carton : présentation du déroulement envisagé par les deux stagiaires

Le déroulement que Florence et Marion ont envisagé est le suivant : les deux enseignantes ont fabriqué chacune de leur côté une maison en carton d'à peu près un mètre de haut, dont les murs sont peints en bleu et le toit en rouge. Sur le côté de la maison, il y a une ouverture par laquelle on peut passer le bras. A l'intérieur de cette maison en carton se trouve une poupée. Florence et Marion ont prévu qu'en début de séance les enfants seront regroupés sur les bancs, face au tableau. Ce coin est fréquemment utilisé pour les activités collectives de langage en maternelle. La maison sera placée au centre du groupe. L'une des deux enseignantes introduit une variante : elle recouvre la maison d'une couverture afin de théâtraliser le dévoilement. Elles envisagent ensuite de demander aux élèves de dire ce qu'ils voient : une maison donc, avec des portes, des fenêtres, des murs. Cette activité de dénomination achevée, Florence et Marion demanderont aux enfant d'introduire la main par une fenêtre pour toucher ce qui se cache à l'intérieur. Les élèves devront deviner de quoi il s'agit, en disant ce qu'ils sentent : est-ce que c'est doux, quelle forme ça a ? Puis l'enseignante ouvrira la porte, et toute la classe découvrira la poupée qui se cachait à l'intérieur. La poupée s'adressera alors aux élèves, par la voix de l'enseignante… Voilà le scénario que Florence et Marion vont expérimenter dans leurs deux classes, et dont nous allons maintenant découvrir la réalisation[3].

2. De l'usage périlleux des surprises en maternelle

Découvrons à présent le début réalisé par Marion. Rappelons que lorsque celle-ci met en scène le démarrage de la séance, elle introduit une variante : elle recouvre la maison d'une

[3] Par souci de lisibilité, les retranscriptions présentes dans le corps du texte sont le plus souvent limités à une dizaine de lignes. Nous avons fait le choix de proposer l'intégralité de l'archive concernée à l'issue des analyses. L'intégralité des retranscriptions, verbatim de classe et autoconfrontations, est fourni en annexe.

couverture qui la dissimule au regard des enfants. Le procédé lui permet de différer l'apparition de la maison, et participe d'une volonté de dramatisation qui transparaît dans ses premières interventions : « on a amené une surprise avec Guilaine, c'est quoi la surprise ? » L'annonce d'une surprise déclenche des exclamations ravies chez les élèves. Profitant de l'excitation de l'auditoire, Marion ajoute au suspens en ralentissant le dévoilement de la maison : « on va soulever pour voir ». Tout en soulevant un pan de la couverture, elle interpelle les élèves et leur demande s'ils devinent ce qui peut bien se cacher sous la couverture, quelle peut être cette surprise : « Qu'est-ce que c'est ? Une surprise ! C'est quoi la surprise ? »

La curiosité des enfants est piquée au vif. Certains ne peuvent d'ailleurs résister, ils se lèvent pour approcher de l'objet masqué, et veulent le toucher de leurs propres mains. Voilà la classe captivée… Marion se montre ravie de la façon dont les choses se déroulent. Elle chuchote, prise au jeu, entretient le mystère, excite la convoitise, la curiosité des élèves : « Qu'est-ce qu'il y a là-dessous ? Oh c'est bleu ! Qu'est-ce que c'est ça ? Qu'est-ce que c'est ? » Elle laisse alors théâtralement tomber la couverture à terre, et voilà qu'apparaît la maison en carton, murs bleus et toit rouge. Rappelons que Florence et Marion ont passé une partie du week-end à la construire et à la peindre. Dans le scénario envisagé par Marion, ce moment doit être celui où toute la classe s'exclamera : « une maison ! » Mais contre toute attente, une première élève s'écrie : « c'est une surprise », aussitôt reprise par un autre élève, puis encore un autre.

3. La surprise qui cache la maison : de la mise en scène pédagogique aux attentes didactiques, un parcours semé d'embûches

En quelques secondes, devant le tour que prennent les événements, l'enseignante passe de l'euphorie au dépit, voire à l'agacement. Sa première intervention marque son étonnement: « oui c'est pas une sur[prise]… Oui d'accord, là tu vois, qu'est ce que c'est ? » Elle persiste à questionner les élèves sur ce qu'ils voient. Mais, emportée par le plaisir de ce mot magique, stimulée par les interventions régulières d'une petite fille qui scande « une surprise » comme une ritournelle, la classe s'obstine à ne voir dans l'objet exposé rien d'autre qu'une surprise !

01	ENSEIGNANTE	mais qu'est-ce que c'est
02	UN ENFANT	surprise

03	UN ENFANT	surprise
04	ENSEIGNANTE	qu'est-ce que c'est
05	UN ENFANT	une surprise
06	UN ENFANT	une surprise
07	ENSEIGNANTE	oui d'accord c'est une surprise / mais c'est quoi la surprise + comment ça
08		s'appelle 'ça
09	UN ENFANT	BLEU
10	ENSEIGNANTE	regardez + (*elle ouvre la porte de la maison*) oh + qu'est-ce que c'est + et 'ça
11		(*désignant une fenêtre*) qu'est-ce que c'est + comment ça s'appelle ça
12	UN ENFANT	c'est une surprise

Enfermée dans cette impasse, démunie devant le leitmotiv d'une fillette de trois ans qui entraîne toute la classe derrière elle, Marion est d'autant plus déstabilisée que la séance est filmée, et qu'elle sera présentée à son propre groupe de formation ! Elle finit par dire qu'il s'agit d'une maison, et prend en charge l'activité de dénomination attendue :

01	ENSEIGNANTE	ça s'appelle une MAIson + une maison
02	UN ENFANT	maison
03	ENSEIGNANTE	une maison + ça c'est les fe :: fenêtres

Faisons de brefs commentaires sur ce premier début, avant de découvrir la séance de Florence. Il illustre à nos yeux la part irréductible d'imprévisibilité, que comporte toute séance d'enseignement. Quelle que soit la qualité de la préparation, des événements peuvent surgir, anodins parfois, qui entraînent la séance vers un cours inattendu. Cette imprévisibilité se renforce ici d'une forme de duplicité des ressources : la mise en scène, si elle permet ici de captiver l'auditoire, agit finalement comme un obstacle aux apprentissages qu'elle prétend faciliter, et nous alerte sur certains risques de la *ruse pédagogique* (Meirieu, 1995). On peut enfin noter combien ce qui paraît évident pour le maître – un carton bicolore représentant une maison –, l'est beaucoup moins pour des élèves, qui ne partagent ni les mêmes références culturelles, ni les mêmes informations sur la situation.

Certes, nombre de ces difficultés se trouvent accrues par le peu d'expérience de l'enseignante ! On peut supposer qu'un expert aurait anticipé la difficulté d'enfants vivant dans des tours à reconnaître le stéréotype d'une maison traditionnelle. Peut-être aurait-il mesuré l'importance des résonances affectives que suscite chez un jeune enfant l'idée d'une

« surprise », et se serait-il tenu sur ses gardes ? Il est probable qu'un certain nombre de considérations didactiques l'auraient amené à bâtir autrement que sur des pratiques de dénomination décontextualisées, cette séance d'oral ? Mais si l'on considère ce qui se réalise ici, indépendamment des raisons qui justifient que cela se réalise ainsi, il reste l'émotion perceptible de cette jeune stagiaire, un sentiment de malaise qui la submerge en moins de trois minutes, et son sentiment d'échec et d'impuissance devant une situation qui lui échappe. Avant de revenir sur ces questions, voyons comment la deuxième enseignante réalise son propre début, à partir d'une trame similaire.

4. S'affranchir du plan pour réguler: un gain de confort pour l'acteur

Florence dispose ses élèves de la même façon autour de la maison, dans le coin regroupement. L'objet en carton est offert aux regards, aucune couverture ne le dissimule. Le toit est ici plus rudimentaire, plus aplati aussi, ce qui fait que la maison ressemble à un petit immeuble parallélépipédique. L'enseignante attire l'attention des élèves de la façon suivante :

01	ENSEIGNANTE	alors + je vous ai apporté quelque chose + qu'est-ce que c'est que ça à votre
02		avis (*L'enseignante s'assied et présente le carton bleu devant elle. La face du*
03		*dessus est peinte en rouge*) chut on reste assis / qu'est-ce que c'est

Florence n'emploie pas le mot « surprise », mais évoque un « quelque chose » qu'elle a apporté, et dont il s'agit de trouver « qu'est-ce que c'est ? » Bien que la maison soit dévoilée, la tâche ne se révèle pas plus facile pour les élèves. Ils peinent pour reconnaître dans ce volume en carton bicolore une maison. « Musique », dit un jeune enfant, peut-être au souvenir des séances que Florence, musicienne, a pu conduire avec eux lors de son stage. Là où Marion insistait, sollicitant les élèves pour qu'ils réalisent l'acte de dénomination attendu, Florence fait aussitôt le choix de nommer les différentes parties de la maison, fenêtre, porte, que certains élèves répètent spontanément, réminiscence d'activités similaires qui ont pu avoir lieu dans la classe:

01	ENSEIGNANTE	non c'est pas de la musique + là y'a une fenêtre +
02	UN ENFANT	une 'fenêtre
03	ENSEIGNANTE	là y'a une fenêtre / là y'a une porte ça ressemble à quoi

Comme un enfant propose alors d'ouvrir cette porte, Florence apporte la réponse à sa propre question: « vous voyez la maison ? ». La classe passe alors à l'étape suivante, et

s'intéresse à l'objet qui se trouve caché à l'intérieur. Début beaucoup plus rapide donc, beaucoup moins théâtral aussi ! A l'inverse de Marion, Florence n'apparaît pas contrariée, ni déstabilisée par le contournement local du plan de séance. Le fait de fournir elle-même la réponse attendue ne la gêne visiblement pas.

5. La dynamique de l'activité, entre planification et adaptation, décision, routines ou hasard

Les deux débuts sont donc extrêmement divers, alors qu'ils reposent sur une planification commune. L'un donne le sentiment d'une activité laborieuse, contrariée, et finalement insatisfaisante pour l'acteur. L'autre assume le contournement de la planification comme une nécessité pratique, une adaptation efficace. On peut à juste titre se demander à quoi tiennent les variations observées ! Le choix de théâtraliser l'apparition de la maison infléchit-il irréversiblement le cours de la séance ? Quel rôle jouent les élèves dans cette dynamique – songeons à la petite fille qui répète inlassablement : « une surprise » ? L'action d'enseigner s'apparente-t-elle comme dans le premier cas à l'application plus ou moins réussie d'un plan, ou bien comporte-t-elle une « composante réactive » (Durand, 1996, p. 87) déterminante ? Sur quoi se fondent dès lors les décisions des acteurs : qu'est-ce qui incite Marion à insister, et Florence à contourner l'obstacle ? Et comment se représentent-ils les situations et leur enchaînement ? N'y a-t-il pas dans l'emprunt de gestes de métiers (Jorro, 2002), – faire asseoir les élèves au coin regroupement, mettre en scène une surprise, interroger –, une part non questionnée de l'agir professionnel susceptible de produire des désajustements, d'ouvrir sur une conduite hasardeuse de la classe ? Et le début de cours, moment d'ouverture et de mise en train, n'amplifie-t-il pas l'effet du moindre choix ? Autant de questions que nous allons reprendre dans la présentation de notre cadre théorique, puis dans la formulation de nos hypothèses de recherche, en nous appuyant sur la précédente illustration.

6. Verbatim (1) : Marion / une surprise / toute petite section / petite section

Les enfants sont debout dans le coin regroupement. L'enseignante est elle aussi debout, et elle tient à deux mains un ours en peluche. Au milieu du coin regroupement il y a un objet recouvert d'un drap sombre : c'est une maison en carton. L'enseignante passe avec la peluche devant les enfants et leur demande de s'asseoir en joignant les bras de la peluche.

0mn 0s

ENSEIGNANTE : assieds-toi Fatima + assieds-toi Kamel + assieds-toi Selma + assieds-toi Rania + tout le monde s'assoit (l'enseignante pose la peluche puis s'assied sur une chaise dos au tableau) on s'assoit ++ allez Soufiane ++ chut ::: qu'est-ce qu'il y a Fatima + qu'est-ce que tu vas dire à <mami ?> ++ chut allez ++ on a amené une surprise avec Guilaine + c'est quoi la ,surprise *(indiquant avec les deux index l'objet caché)*

UN ENFANT : ah

AUTRE ENFANT : AH + ah

UN ENFANT : <……. ?>

ENSEIGNANTE : elle est où la surprise

0mn 30s

UN ENFANT : "lelle"

ENSEIGNANTE : où là + 'là

HADRIEN : oooooo <modulé façon sirène>

ENSEIGNANTE : Hadrien + tu sais c(e) qu'il y a 'là-dessous + tu sais c(e) qu'il y 'a + qu'est-ce que c'est + une ,surprise + c'est quoi la ,surprise + chut : chut chut *(renvoyant à sa place un enfant qui était venu tapoter sur le dessus de l'objet dissimulé)* on va soulever pour 'voir

UN ENFANT : oui

ENSEIGNANTE : 'oui

UN ENFANT : oui

ENSEIGNANTE : je soulève un tout p(e)tit peu vous devinez

UN ENFANT : mhm ::

UN ENFANT : regarde

ENSEIGNANTE : qu'est-ce qu'(il) y a <chuchoté> il faut <quand même ?> que Jérémy s'assoit + et après Ibrahim aussi *(l'enseignante se lève pour faire asseoir les deux enfants)* assieds-toi ++ qu'est-ce qu'il y a là-dessous + oh c'est bleu *(soulevant le voile)* +++ qu'est-ce que c'est ça ++ qu'est-ce que 'c'est *(apparaît alors complètement dévoilée une maison en carton, murs bleu et toit rouge)*

1mn 21s

UN ENFANT : c'est une surprise

UN ENFANT : une surpri :se

UN ENFANT : SURPRI ::SE

ENSEIGNANTE : oui c'est pas une sur / oui d'accord / là tu vois + qu'est ce que c'est

UN ENFANT : une surpri :se

UN ENFANT : une surpri :se

UN ENFANT : une surprise ++ une surprise

ENSEIGNANTE : on la regarde sur les bancs *(faisant asseoir les enfants qui se sont regroupés autour de la maison)* on s'assoit tous

UN ENFANT : surprise

ENSEIGNANTE : on s'assoit

UN ENFANT : une surpri :se

ENSEIGNANTE : mais qu'est-ce que c'est

UN ENFANT : surprise

UN ENFANT : surprise

ENSEIGNANTE : qu'est-ce que c'est

UN ENFANT : une surprise

UN ENFANT : une surprise

ENSEIGNANTE : oui d'accord c'est une surprise / mais c'est quoi la surprise + comment ça s'appelle 'ça

UN ENFANT : BLEU

ENSEIGNANTE : regardez + *(elle ouvre la porte de la maison)* oh + qu'est-ce que c'est + et 'ça *(désignant une fenêtre)* qu'est-ce que c'est + comment ça s'appelle ça

UN ENFANT : c'est une surprise

2mn 10s

UN ENFANT : ah ah <*rires*> surprise

ENSEIGNANTE : ça s'appelle une MAIson + une maison

UN ENFANT : maison

7. Verbatim (2) : Florence / une surprise / toute petite section, petite section

L'enseignante se trouve devant le tableau, un genou à terre et une main posée sur un carton peint en bleu. Les enfants sont regroupés sur des bancs autour du tableau.

0mn 0s

ENSEIGNANTE : donc on fait + comme si y'avait pas de caméra d'accord + la caméra là c'est Aurélie qui l'a + et on va tout de suite <…… ?>

UN ENFANT : tu es venue hier

ENSEIGNANTE : hier non je suis pas venue hier mais j'étais là euh :::

UN ENFANT : oui comme <Jean-Louis?>

ENSEIGNANTE : avant les vacances + bon 'd'accord

UN ENFANT : d'accord

ENSEIGNANTE : alors + je vous ai apporté quelque chose + qu'est-ce que c'est que ça à votre avis *(L'enseignante s'assied et présente le carton bleu devant elle. La face du dessus est peinte en rouge)* chut on reste assis / qu'est-ce que c'est

UN ENFANT : euh

ENSEIGNANTE : Laura tu sais 'pas

LAURA : non <… ?>

0mn 30s

ENSEIGNANTE : hein

UN ENFANT : moi oui

LAURA : je sais pas moi ::

ENSEIGNANTE : qu'est-ce que c'est que ça

UN ENFANT : musique

ENSEIGNANTE : non c'est pas de la musique

UN ENFANT : musique

ENSEIGNANTE : non c'est pas de la musique + là y'a une fenêtre +

UN ENFANT : une 'fenêtre

ENSEIGNANTE : là y'a une fenêtre / là y'a une porte ça ressemble à quoi

WILLY : *(se levant pour aller toucher)* <on va> ouvrir

ENSEIGNANTE : chut *(doigt sur la bouche)* non on reste assis Willy + c'est une 'petite 'maison + vous voyez la 'maison

UN ENFANT : oui on l'avait "voyé"

ENSEIGNANTE : *(montrant)* là y'a la fenêtre de la maison

1mn

B) QUESTIONS THÉORIQUES

Ce sous-chapitre décrit les cadres et les questions théoriques dans lesquels s'inscrit notre propre problématisation de l'objet de recherche. Il s'organise en quatre parties : l'activité de l'enseignant, le rôle du contexte, langage et activité d'enseignement, le rapport au savoir.

1. L'activité de l'enseignant

1.1. Une activité opérative

L'enseignement est envisagé comme une *activité opérative complexe* (Durand, 1996), activité principalement dirigée vers la réalisation d'une tâche. Le souci de l'efficacité et de l'économie priment, ils orientent les connaissances des opérateurs. Les *images opératives* (Ochanine, 1978) dont les acteurs se dotent pour agir se caractérisent par leur caractère d'*adéquation à la tâche*, leur *laconisme* (seules sont conservées les caractéristiques pertinentes au regard du but poursuivi), leur *simplicité*, et leur *déformation* (Durand, 1996, p. 70) . Afin de diminuer le coût de l'activité, les acteurs développent des stratégies qui leur permettent de minimiser la *charge mentale* : il s'agit de processus d'automatisation qui permettent progressivement de conserver un niveau d'efficacité acceptable, tout en réduisant l'activité cognitive. Ainsi que Schön (1983) a pu le mettre en évidence, une des spécificités des situations de travail tient à ce que les problèmes n'y sont généralement pas donnés, mais à construire par l'acteur : ceci constitue une part de sa compétence. Dans le cas de situations reconnues, l'acteur peut appliquer un ensemble de procédures. Dans le cas de situations nouvelles pour lui, une part du travail de l'acteur consiste à identifier le problème avant de pouvoir envisager un mode de traitement approprié. A propos des *schèmes*, sur lesquels nous reviendrons ci-dessous, Vergnaud en vient ainsi à distinguer deux classes de situations : celles dans lesquelles l'acteur dispose dans son répertoire des compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation, celles pour lesquelles il « ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées, et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec » (1990, p. 136).

1.2. Une activité intentionnelle

L'enseignement est une activité intentionnelle, orientée vers un but spécifique : l'apprentissage des élèves (de Landsheere et de Landsheere, 1984). Les intentions qui animent les enseignants, comme les autres professionnels, émergent d'un cycle « perception-action » et ne sont pas entièrement fixées a priori (Young, Barab, Garett, 2000). Dessus (2005) s'appuie sur la théorie de l'intention de Searle (1985) pour dégager trois sortes d'objets cognitifs qui entreraient dans la planification : « des intentions préalables (J'aimerais enseigner X, … que les élèves sachent Y), des anticipations ou prédiction indépendantes des intentions (Le comportement des élèves va être Y), qui au moment de l'enseignement en face des élèves, permettrait de générer des intentions en actions (pouvant différer des précédentes intentions) et le comportement même de l'enseignant » (Dessus, 2005, p. 119). Dessus souligne qu'en distinguant ainsi anticipations et intentions, on évite un certain nombre d'écueils propres aux méthodes qui consistent à comparer le prévu et le réalisé, et à attribuer les différences à des écarts, voire des erreurs. Considérer que l'enseignant exprime des intentions dans l'action revient à reconnaître qu'il « peut mettre à jour ses propres intentions pour prendre en compte au mieux les contraintes dynamiques de l'environnement ».

1.3. Une activité située

Le terme « situated-action » identifie un courant de recherche inspiré des travaux de l'ethnométhodologie. Il recouvre l'idée que toute action est dépendante des circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle se déroule. L'activité cognitive elle-même, celle que développent les acteurs pour effectuer leur tâche, est située (Lave, 1988, Suchman, 1987, Theureau, 1992, Barbier, 2000, Barbier, Durand, 2003). On ne peut par conséquent considérer les connaissances mobilisées dans l'action comme stockées dans la mémoire de l'acteur, et disponibles en l'état. La cognition ne se situe pas exclusivement dans l'intellect de chacun, mais « dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les autres acteurs. » (Theureau, 2002).

Pour Quéré, la cognition est « incorporée » à l'action. « Réaliser une action c'est créer, de l'intérieur de son accomplissement, un sens qui est à la fois une direction et une signification » (1998, p. 159). Dans une telle perspective, le rôle des plans est lui aussi à reconsidérer. Suchman (1987) précise que c'est seulement par une illusion rétrospective que l'action peut apparaît aux acteurs ou aux chercheurs comme la réalisation de plans prédéfinis.

La rationalité de l'acteur est limitée, sa capacité d'anticipation est restreinte, sa maîtrise de situations dynamiques et complexes est partielle. Les plans ne sont pas pour autant inefficaces : ils sont des ressources pour l'action. Zahorik (1970) démontre ainsi que les enseignants qui ont planifié leur cours sollicitent davantage leurs élèves, et les encourage à approfondir leurs réponses. Byra et Coulon(1994) identifient que le temps de réflexion effective des élèves est plus important lors des séances d'éducation physique planifiées. Barrere, s'intéressant aux *routines incertaines* des enseignants au travail, a rencontré des enseignants qui faisaient état d'une certaine indépendance entre le nombre d'heures passées à préparer et la réussite du cours : « Que tu passes six heures sur la préparation de quelque chose ou que tu en passes trois, et bien, ce sera pas forcément plus gratifiant ou moins gratifiant… moi je me suis déjà rendue compte que la préparation était bâclée, parce que j'avais pas eu le temps, mais il fallait, et le cours ça c'était passé merveilleusement bien… Parce que moi j'étais bien à l'aise dans le texte… impeccable et puis j'ai vu le contraire, passer énormément de temps à préparer quelque chose, et puis ça a été un bide au moment du cours » confiait ainsi une jeune enseignante (2002, p. 68). Les travaux de Morine-Dershimer (1978, cité par Bressoux, Dessus, 2003) montrent que la relation à la planification, plus ou moins distendue, permet d'identifier trois profils d'enseignants : *centrés sur le plan du cours*, *centrés sur la réalité*, *centrés sur les problèmes*. Quant aux *imprévus* qui surviennent au cours de la séance, et qui peuvent surprendre la planification la plus rigoureuse, Chautard et Huber (2001) ont mis en évidence la grande disparité de leurs modes de traitement, tandis que Jean et Etienne (2006) se sont intéressés aux déstabilisations qu'ils ne manquent de produire, ainsi qu'à leur transformation en *événements* qui permettent d'ouvrir sur des phases de reconfiguration et de stabilisation. Pour Quéré, c'est le propre de l'action de saisir ainsi ces opportunités le plus souvent imprévisibles : l'action « s'auto-organise et s'auto-oriente » (Quéré, 1998, pp. 157-158).

Il est donc important de prendre en compte l'effet des plans sur l'activité, même si celle-ci ne saurait se résoudre à leur mise en œuvre. Analyser l'activité d'un enseignant en interaction avec un groupe d'élève, nécessite donc de prendre en compte le couplage action-situation (Varela, 1989). L'idée de couplage rend compte du fait que l'activité est « déterminée par l'environnement dans lequel elle se réalise, et réciproquement, contribue à la rédéfinition de cet environnement » (Veyrunes, 2004, p. 34). Elle se doit d'être étudiée conjointement aux situations dans lesquelles elle se développe.

1.4. Une activité interprétative

Durant le cours de l'action, l'acteur est engagé dans une activité de construction de significations quant à la situation (Eco, 1988, Theureau, 1992, 2004, Whitson, 1997). Cette interprétation n'est pas données *a priori*, mais elle est construite par l'acteur *in situ*. Comprendre l'activité implique de décrire ces significations élaborées conjointement à l'action.

1.5. Une activité « épaisse »

Parce que de nombreux événements de nature et de niveaux divers doivent être pris en compte simultanément et à un rythme soutenu, l'activité des enseignant se présente comme une activité « épaisse », feuilletée (Bucheton, 2005). Les enseignants « sont en permanence en situation de double tâche », (Durand, 1996, p. 103), et leur agir condense un nombre important de préoccupations variées. La décomposition de l'activité d'enseignement en une série de fonctions identifiables, a été l'objet de nombreux travaux, parmi lesquels ceux de Postic (1981) et d'Altet (1994). Le maintien de la discipline, le souci de faire participer les élèves, le maintien d'une atmosphère agréable, la réalisation d'apprentissages sont autant d'objectifs qu'il s'agit le plus souvent pour l'enseignant de conduire conjointement.

1.6. Une activité conceptualisée et conceptualisante

L'activité d'enseignement est une activité qui mobilise et qui produit des formes de conceptualisation. La visée opérative est indissociable d'une activité cognitive qui procède d'une réévaluation permanente de connaissances antérieures, et du développement de nouvelles connaissances sur l'environnement (Varela, 1989). Ce travail de conceptualisation prend ses sources dans l'action, considérée comme première (Vygotski, 1985). Pour Vergnaud (1985, 1996) ce sont les *concepts-en-acte* et de les *théorèmes-en-acte* qui permettent de penser le réel et d'agir. Ces concepts, que d'autres auteurs qualifient quant à eux de *pragmatiques* (Samurçay, Pastré, 1995), se développent dans l'action et participent pour Vergnaud de ces formes d'organisation de l'activité que sont les *schèmes*. Les conceptualisations peuvent être implicites, elles peuvent aussi être fausses. Quand aux schèmes, Vergnaud les définit de la façon suivante :

- les schèmes sont des totalités dynamiques fonctionnelles ;

- ce sont des organisations invariantes de l'activité attachées à des classes de situations ;
- les schèmes sont nécessairement composés de quatre composantes : un ou plusieurs but, des sous buts et des anticipations, des règles d'action, de prise d'information et de contrôle, des invariants opératoires, des possibilités d'inférences ;
- les schèmes sont des fonctions qui prennent leurs valeurs d'entrée et de sortie dans des espaces temporalisés à n et n' dimensions (d'après Vergnaud, 2001).

Concernant cette activité de conceptualisation inhérente à l'action, nous nous appuierons plus spécifiquement dans cette étude sur le cadre théorique de la didactique professionnelle, représentée en France par Pastré et Samurçay. La didactique professionnelle s'attache à l'analyse du travail dans une perspective de formation des compétences. Son soubassement théorique intègre explicitement les travaux de Vergnaud et d'Ochanine. Le concept de *représentation fonctionnelle* (Pastré,1995) pointant le rôle fondamental des représentations dans l'action, s'appuie ainsi sur la définition de Vergnaud (1985) : « La fonction principale de la représentation, c'est de conceptualiser le réel pour agir efficacement ». Pastré développe le concept de représentation fonctionnelle de la façon suivante : il s'agit d'une schématisation de la situation de travail, une simplification de la situation objective donc, qui est dépendante du but que se fixe l'opérateur. Ne sont conservés que les éléments pertinents par rapport à ce but. Mais cette représentation fonctionnelle est aussi une conceptualisation de la situation. C'est à dire que se trouvent à l'œuvre dans cette représentation fonctionnelle que se fait l'acteur, des concepts pragmatiques qui sont liés à une situation spécifique, ou à une classe de situations. La *représentation fonctionnelle* que se fait l'acteur de la situation de travail est donc déterminée par les intentions de l'acteur, ainsi que par les *concepts pragmatiques*[4] maîtrisés et

[4] « Un concept pragmatique est caractéristique d'une situation professionnelle, et en cela il se distingue des concepts quotidiens de Vygotski. Un concept pragmatique est spécifique à une classe de situations assez délimitée: un conducteur de presses à injecter ne mobilisera pas les mêmes concepts pragmatiques qu'un conducteur de tour ou de fraiseuse, à plus forte raison qu'un agriculteur cultivant du blé ou du maïs, un cuisinier, un médecin ou une assistante sociale. Contrairement aux concepts quotidiens qui sont d'un usage très étendu, les concepts pragmatiques sont donc spécifiques aux dimensions de la situation professionnelle pour laquelle ils organisent l'action efficace. On retrouve là le couple situation-activité tel qu'on l'a analysé chez Vergnaud : il faut identifier les dimensions caractéristiques de la situation dans sa spécificité pour comprendre comment les sujets organisent leur action, par une conceptualisation plus ou moins profonde. Ainsi on pourrait dire que les concepts pragmatiques sont présents de deux manières : ils sont présents dans la situation, non pas à titre de concepts, mais à titre de dimensions pertinentes du réel, qu'il s'avère indispensable de prendre en compte pour avoir une action efficace. Ils sont présents dans la représentation des acteurs (quand ceux-ci ont opéré une

convoqués dans l'activité. Pierre Pastré insiste à dire qu' « il n'y pas de situations de travail qui ne s'appuient [pas] sur des conceptualisations. » (Pastré, 1998). Renan Samurçay et Pierre Pastré ont par ailleurs montré qu'une des différences entre un expert et un novice tient à la simplification qu'ils font de la situation, et à la mobilisation de concepts pertinents par rapport à celle-ci (Pastré, Samurçay, 1995).

Il importe de ne pas considérer ces différentes formes de conceptualisation sous la forme restreinte de règles d'actions, puisque comme le pointait Bourdieu (1972), toute tentative de fonder une pratique sur l'obéissance de règles, se heurterait aussitôt à l'épineuse question des règles qui définissent « la manière et le moment opportun » – le kaïros des Sophistes –, d'appliquer ces dites règles.

Pour éclairer maintenant la nature de ces concepts pragmatiques, et pour nuancer l'idée d'inaccessibilité que pourrait générer de tels concepts pour agir (sur le modèle des compétences incorporées), on peut évoquer cet autre article de Pastré (1999) dans lequel il souligne que de nombreux concepts pragmatiques utilisés par les opérateurs ne peuvent être considérés seulement comme des concepts en actes. Ainsi à propos du concept de bourrage qui concerne les presses à injecter en plasturgie, « le bourrage est la première chose qu'un expert regarde quand il arrive sur une machine : il sait qu'une bonne partie des défauts de production sont le résultat d'un défaut de bourrage. Il y a donc un véritable apprentissage du concept de bourrage, qui se fait par une transmission entre les experts et les novices : on montre du doigt, on qualifie, mais toujours en situation. »

La *structure conceptuelle* se définit de la façon suivante : « appelons structure conceptuelle d'une situation professionnelle le noyau conceptuel qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit pertinente et efficace. Il s'agit de la ou des dimensions essentielles de la situation, autrement dit du ou des concepts qu'il faut pouvoir évaluer pour faire un diagnostic de la situation, repérer son état présent et son évolution probable. On parle donc de structure conceptuelle d'une situation avec un objectif pragmatique: diagnostiquer une situation pour agir de façon opportune. C'est une représentation fonctionnelle et schématique qui se constitue et qui vise à une évaluation d'ensemble en focalisant sur les dimensions centrales » (Samurçay, Pastré, 2004, p. 23)

---

conceptualisation adéquate) comme principes d'organisation de l'action efficace. Un concept pragmatique devient ainsi représentatif d'un champ professionnel, mais aussi d'un type de stratégie qu'un acteur est capable de mobiliser » (Pastré, 2002, p. 14)

1.7. Une activité médiatisée, inscrite dans une culture professionnelle

L'activité de l'enseignant a une dimension culturelle : elle s'inscrit dans des pratiques sociales héritées qu'elle contribue à remodeler (Gebauer, Wulf, 2004), dans un genre professionnel qui constitue une *mémoire pour l'agir*, un *intercalaire social* (Clot, 2000a). Elle est médiatisée par un système d'artefacts dans lequel cette culture est « déposée » (langage, outils). Pour Rivière ces instruments « permettent la régulation et la transformation du milieu externe, mais aussi la régulation de la conduite elle-même et de la conduite des autres, au travers des signes, qui sont les outils qui médiatisent la relation de l'homme avec les autres et avec soi-même » (1990, p. 69, cité par Brassac, 2001).

Dans l'opposition théorique qui pourrait survenir entre d'un côté l'idée d'une activité située, inséparable d'un contexte en émergence, et de l'autre celle d'une activité inscrite dans une culture qui lui préexiste, nous partageons la mise au point qu'apporte Mondada quant à la position de Garfinkel (1967). Cette idée que l'action est un accomplissement localement situé « a souvent été mal comprise, notamment par ceux qui l'ont interprétée comme la recréation et la réémergence incessante et ex nihilo des normes, de la culture et de l'histoire dans l'hic et nunc. En fait, elle ne consiste pas du tout à dire que les membres réinventent et redécouvrent constamment les règles de leurs propres actions. Elle considère en revanche que la culture, la société, le langage, comme toutes les grandes institutions, sont des accomplissements pratiques dont la stabilité et la factualité résultent d'un travail interactionnel incessant ; que les normes, les valeurs, les représentations ne sont pas les guides uniques de l'action mais des ressources mobilisées sur la base de leur interprétation pratique dans l'action, dotées donc d'un sens qui n'est pas donné ou imposé a priori mais qui est constamment retravaillé dans et par l'action dans l'ajustement à ses contingences.» (2005, p. 21-22). Il convient donc de dépasser une opposition parfois caricaturale entre les tenants du « tout-déterminé » et ceux du « tout-émergent », pour considérer que si les situations ont un indéniable caractère d'autonomie et de singularité, l'environnement ne manque de présenter un certain nombre de régularités. Ainsi que l'exprime Tomasello : « si un enfant était né dans un monde dans lequel un événement donné ne se reproduirait jamais, un objet donné n'apparaissait jamais deux fois, et les adultes n'utilisaient jamais le même langage dans le même contexte, il est difficile de voir comment cet enfant – indépendamment de ses capacités cognitives – pourrait acquérir un langage naturel » (2003, p. 88, cité par Dessus, 2005, p. 114).

Une part de la professionnalité d'un acteur se fonde ainsi sur sa capacité à mobiliser pour agir « des gestes du métier qui lui préexistent, qu'il a déjà rencontrés dans sa vie personnelle, qu'il a observés, étudiés, perçus, interprétés, refusés, et réajustés selon son propre rapport à l'activité professionnelle » (Jorro, 2006). Le geste est donc un vecteur essentiel du développement, et l'on peut concevoir qu'il exerce un attrait sur celui qui l'observe, ainsi que l'évoque ce passage de *l'Immortalité* de Kundera (1990, p. 64) dans lequel une jeune fille se trouve ainsi fascinée par le signe de la main que fait la secrétaire de son père, au moment de prendre congé: « Ce geste était si attendu, si beau, qu'il resta dans la mémoire d'Agnès comme la trace d'un éclair ; il l'invitait à quelque lointain voyage, il éveillait chez elle un désir indéterminé et immense. Et quand vint le moment où elle eut besoin d'exprimer quelque chose d'important à son ami, le geste se raviva en elle pour dire à sa place ce qu'elle n'avait pas su dire.»

Mais ces emprunts de geste ne sont pas sans risques, une part d'intelligibilité pouvant demeurer cachée à l'emprunteur, le conduisant à mobiliser le geste mal à propos. Comme le souligne Clot (2000a) : « l'imitation formelle du geste ne garantit pas contre un usage déplacé. Ajusté dans un contexte, il se trouve, dans un autre, déplacé, tant qu'il reste le geste étranger de l'autre que je reproduis». Clot étend par ailleurs cette opacité du geste à celui-là même qui en est l'auteur: « l'expérience d'un geste n'est pas opaque seulement pour celui qui l'observe de l'extérieur. Le geste réussi, efficace ou abouti, est lisse, souvent machinal. Incorporé par celui qui s'y livre, il a quitté la conscience pour rejoindre les sous-entendus, individuels et collectifs, qui organisent l'action à l'insu du sujet. Son sens n'est nullement transparent. » Le geste que l'acteur s'approprie n'est jamais tout à fait le même que le geste original, il est constitutif d'un nécessaire « retrait de sociabilité », il permet au sujet psychologique de se « ressaisir vis-à-vis d'autrui » (Wallon, 1942/1970, cité par Clot, 2000a). « Je me défais d'autrui en passant de l'un à l'autre, en confrontant les autres entre eux » (Clot, 2000a)

2. Le rôle du contexte

Nous avons déjà mentionné ci-dessus un certain nombre de travaux qui s'intéressaient au rôle du contexte dans l'activité. Ce paragraphe apporte un certain nombre de compléments.

Leplat définit le contexte comme « ce qui joue un rôle dans l'activité sans avoir été explicitement prévu à cet effet » (2001, cité par Dumazeau, 2005, p. 26). Il peut être de nature linguistique (environnement verbal) ou non-linguistique (situationnel, social, culturel). Ainsi

que l'évoquent Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 135), les réflexions récentes sur le contexte ont mis en évidence les points suivants :

- Les composantes du contexte n'interviennent dans la communication que sous la forme de « savoirs » et de « représentations » qui peuvent être partagés ou non par les participants ;
- Le discours est conditionné par le contexte, mais il contribue à le transformer, ce qui impose une conception dynamique et « processuelle » (Grunig, 1995) du contexte ;
- Le contexte joue un rôle déterminant aussi bien dans la production que dans l'interprétation des énoncés.

Ainsi que l'indiquent Charaudeau et Maingueneau « la plupart des linguistes admettent aujourd'hui l'importance du contexte, et reconnaissent que l'activité langagière est un phénomène social à double titre : elle est déterminée par le contexte social, et c'est en soi une pratique sociale » (Charaudeau, Maingueneau, 2002, p. 136).

Pour Garfinkel (1967) *l'indexicalité* est une propriété qui concerne aussi bien les productions langagières que les actions ou les institutions. Celle-ci ne prennent leur sens qu'en référence aux situations singulières dans lesquelles elles s'inscrivent et qu'elles contribuent à façonner. Goffman indique ainsi que l'énoncé « Qui a ouvert le restaurant ? » prend un sens bien différent pour les habitants du quartier et pour le patron qui demande à ses employés pourquoi son établissement a été ouvert avec une heure d'avance. De la même façon la phrase « Passe-moi cette botte » référera à significations bien diverses selon qu'elle sera prononcée dans un champ de blé ou dans un magasin de chaussure. Les connaissances sur le monde peuvent primer sur les lois de la syntaxe : la phrase « Jimmy Connors est entré dans le magasin de mon frère hier, et il lui a demandé un autographe » sera comprise sans ambiguïté par quiconque s'est intéressé au tennis dans les années soixante-dix (Goffman, 1987, p. 239). Sperber et Wilson (1989) précisent qu'il ne suffit pas de partager le même environnement physique local pour que *l'environnement cognitif* soit le même. Une part de l'activité coopérative des opérateurs étudiés par Dumazeau (2005) consiste à opérer une « synchronisation cognitive » (Falzon, 1994) afin de partager un « contexte de connaissances mutuelles ». Le contexte joue donc un rôle fondamental dans les désajustements qui peuvent survenir dans une activité collective telle que l'enseignement.

3. Langage et activité d'enseignement

3.1. Le langage permet le développement de la pensée et ses échanges

Nous nous inscrivons dans la filiation des travaux de Vygotski (1985) s'opposant aux approches mentalistes, qui considéraient la pensée indépendamment du langage. Pour Vygotski le langage est l'instrument majeur de l'activité humaine, il médiatise le rapport sujet monde. « Les fonctions psychiques supérieures se forment dans l'histoire de l'humanité grâce à des outils mentaux et par-dessus tout des signes dont la forme universelle est le mot, que chaque individu intériorise sur la base de son activité pratique en activités mentales de plus en plus complexes » (Sève, 1985, p. 14). Le langage est pris dans un rapport dynamique avec la pensée : un mouvement perpétuel opère du mot à la pensée, de la pensée au mot. Le langage n'est pas une expression de la pensée, ce n'est pas « une simple transcription d'idées préexistantes » (Crinon, 2002, p. 123), il constitue la forme et la réalité de cette pensée. « Les expériences démontrent que la pensée […] ne s'exprime pas dans le mot mais s'y réalise » (Vygotski, 1985, p. 380). Vygotski indique par ailleurs que pour comprendre la pensée d'autrui il faut aussi accéder à la « sphère motivante » de cette conscience à l'œuvre. Reprenant la métaphore du nuage déversant une pluie de mots qu'il avait utilisé pour définir la pensée, il indique ainsi qu'il faut comparer la motivation de la pensée « au vent qui met en mouvement les nuages (1985, p. 380). Comprendre la pensée d'autrui c'est donc aussi percevoir des « dessous-réels, affectifs-volitifs ».

Lorsque les interactions langagières interviennent dans une situation de construction de connaissances comme c'est le cas dans les activités d'enseignement, un objectif fondamental consiste à stabiliser les énoncés (Jaubert, 2000). Comme le précise Bernié cela suppose l'aboutissement de démarches qui s'inscrivent dans la durée et qui feront que l'élève pourra reconstruire la signification des tâches. « Les pratiques langagières ne sont plus la manipulation d'un instrument technique, neutre et transparent, mais une médiation, une activité du sujet, qui apprend à l'école en transformant ses concepts spontanés en concepts scientifiques, reconfiguration progressive de ses représentations et pratiques initiales, ce qui suppose un changement de positionnement énonciatif. L'objectif de stabilisation prend acte de l'importance de la manière dont l'élève s'organise cognitivement à l'intérieur des tâches, mais engendrée par un contexte précis : celui où il joue son "institution" comme sujet d'une communauté discursive nouvelle, la communauté "scientifique-scolaire" » (2001b).

3.2. Le langage institue

Pour que les activités collectives puissent se constituer, pour que des institutions ou des formes de coopérations se développent, elles doivent être discutées, négociées. L'activité langagière, activité de sémiotisation par excellence, est le moyen par lequel les acteurs peuvent se représenter le monde, et décider conjointement de formes d'action collective (Bronckart, 1996). Les habitus socio-langagiers intègrent les systèmes de valeurs du locuteur, ses croyances, ses aspirations sociales. Les pratiques langagières jouent un rôle déterminant dans les rites d'interaction, elles permettent à l'acteur de négocier sa *place*, de préserver sa *face* et celle des autres participants (Goffman, 1974). Le concept de *pratiques langagières* a été théorisé par Bautier (1995, 1997). On parlera ici de pratiques langagières « pour souligner le fait que le langage est action. Il construit (il fait exister) non seulement les relations entre les interlocuteurs mais aussi la situation, le contexte, les contenus, etc. Mais il est aussi une pratique en ce sens qu'ils est *l'activité psycho, socio-affective et pragmatique* d'un sujet, celle qui lui permet de contrôler un certain nombre de tâches langagières et non langagières d'ailleurs. Il est enfin une *pratique sociale*, car "*il produit des significations, objet d'interprétations et d'évaluations sociales*" » (Bucheton, 2000, p. 29).

3.3. Le langage construit une communauté, une micro-culture

Le langage est l'opportunité symbolique qui va permettre de constituer le groupe que forme le maître et les élèves comme *communauté discursive* (Bernié, 2001), comme communauté d'apprentissage dans laquelle s'élaborera la *culture commune de la classe* (Caillier, 2005). Pour Caillier « la culture commune de la classe est en évolution permanente, elle est à la fois l'ensemble des expériences collatérales des objets et un réservoir disponible de connaissances, d'habiletés et d'attitudes reconnues et partagées par la majorité des membres de la communauté. Si un élément introduit par l'élève est intégré dans la culture commune de la classe, celui-ci peut être reconnu comme auteur et tirer bénéfice de ce statut. On appellera apprentissage une modification de la culture de l'élève. Cet échange peut se faire dans le creuset culturel commun de la classe par reprise, modification, recontextualisation d'éléments de la culture de la classe confrontés à des éléments importés des cultures des élèves et du maître » (2005, p. 84). Perret-Clermont et Carugati soulignent de leur côté que « l'analyse de la conversation à l'école tend à considérer les discussions en classe comme un moment où l'on prend part à une culture commune, enrichie par les expériences quotidiennes, par les objets utilisés, par les procédures adoptées dans chaque domaine disciplinaire. Tous

ces éléments fournissent un ancrage référentiel (Resnick, 1991) à l'activité didactique […] » (2004, p. 171).

3.4. Les textes s'inscrivent dans des cadres, des genres, des formats

Pour Bruner (1983, 1984, 1991), l'adulte qui s'ajuste aux comportements du jeune enfant dans le cours des interactions de tutelle, standardise progressivement certaines formes de l'action conjointe. Bruner désigne ces formes standardisées par le terme de *format*. De la même façon un certain nombre de patterns sont repérables dans la communications maître-élève. Ils sont indispensables à l'échange.

Pour Bronckart et Fillietaz les cadres communs qui permettent « à la "communication" de se déployer s'adossent eux-mêmes à des activités collectives dont les propriétés structurelles et fonctionnelles sont, au moins en partie, connues des interactants et exercent sur eux une certaine détermination. Ces activités collectives mettent en circulation des « typifications » au sens de Schütz […], c'est à dire des modèles d'agir construits par les générations précédentes et dont les interactants ne peuvent que s'inspirer (Filliettaz, 2002), et elles véhiculent également une « indexation sociale » des genres de textes, c'est à dire une connaissance des genres de textes qui sont plus ou moins adaptés et pertinents pour la planification, la régulation et le commentaire d'une activité donnée » (2004, p. 45).

Pour Adam la situation de communication est une situation d'interaction sociodiscursive. L'action langagière s'inscrit dans « un secteur donné de l'espace social », c'est une institution qui se doit d'être pensée « comme une formation sociodiscursive, c'est à dire comme un lieu social associé à des genres de discours » (1999, p. 86). Bakhtine constitue une référence théorique partagée par un ensemble de chercheurs qui travaillent sur cette question des genres de textes. Ainsi que le rappelle Adam, la notion de genre se trouve dès 1928 dans l'ouvrage de Bakhtine et Medvedev : *La Méthode formelle en critique littéraire*. Bakhtine (1984) considérait que ces genres étaient infinis et suivent la diversification des « sphères » de l'activité humaine. Les genres du discours ont une dimension normative, ce n'est pas l'individu qui les crée, « l'énoncé, dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison, absolument libre des formes de langue » (1984, p. 287). Adam indique que les genres peuvent être définis par les catégories suivantes :

- « **Pratiques-empiriques** indispensables tant à la production qu'à la réception-interprétation ;
- **régulatrices** des énoncés en discours et des pratiques socio-discursives des sujets (depuis les places qu'ils occupent jusqu'aux textes qu'ils produisent) ;
- **prototypiques-stéréotypiques**, c'est à dire définissables par des tendances ou des gradients de typicalité, par des faisceaux de régularités et des dominantes plutôt que par des critères très stricts» (1999, p. 93-94).

3.5. Le langage doit être « ajusté »

Le langage comporte une part de labilité, d'opacité, qui nécessite un certain nombre d'ajustements en situation. Pour Merleau Ponty il y a « une opacité du langage : nulle part il ne cesse pour donner place à du sens pur, il n'est jamais limité que par du langage encore et le sens ne paraît en lui que serti dans les mots […] Nos analyses de la pensée font comme si, avant d'avoir trouvé ses mots, elle était déjà une sorte de texte idéal que nos phrases cherchaient à traduire. Mais l'auteur lui-même n'a aucun texte qu'il puisse confronter avec son écrit, aucun langage avant le langage. » (1960, pp. 53-54)

Ainsi que nous l'avons évoqué plus haut à propos du rôle du contexte, les énoncés ne transportent pas un sens préétabli. Celui-ci est en partie refondé dans l'interaction, entre des co-énonciateurs. On peut ainsi repérer dans les énoncés un certain nombre de marqueurs qui sont les traces d'opérations de construction de significations. Cette co-construction de significations opère en permanence, entre plasticité et stabilité du langage, engendrant des processus que Culioli recouvre sous le terme d'ajustement. « La notion d'ajustement est fondée elle-même sur la conception qu'il n'y a pas des énoncés tout prêts, des vérités toutes prêtes, mais des énoncés produits par un sujet, de telle manière que autrui va lui-même reconstruire à partir des marqueurs des représentations. Entre cette construction et cette reconstruction, nous allons donc avoir un ajustement. Et ce n'est pas un ajustement comme dans un meuble que vous montez en kit, avec des entailles toutes prêtes par rapport à une languette toute prête, sans qu'il n'y ait rien à faire pour que ça coïncide » (Culioli, 2002, p. 187). Comme l'indique par ailleurs Culioli, le langage est *robuste*, il est fait pour supporter ces ajustements, les erreurs, les ratés.

Kerbrat-Orecchioni, dans son étude sur la conversation, indique que le flou des règles conversationnelles ouvre sur d'importants mécanismes de *négociation*. Ces négociations

conversationnelles « peuvent se rencontrer à tous les niveaux du fonctionnement de l'interaction. On peut ainsi négocier : le contrat de communication, le type de l'échange dans lequel on se trouve engagé, son scénario global, son organisation locale, l'alternance des tours de parole, les sujets de conversation, l'adéquation des signes produits, la signification des mots et des énoncés, les opinions émises de part et d'autre et les divers aspects de la relation interpersonnelle » (1996, p. 15).

Mais qu'il y ait ajustement, négociation de la « signification des mots et des énoncés », ne signifie pas pour autant qu'on puisse espérer une communication réussie, s'attendre à ce qu'il n'y ait plus de malentendus, de zones d'ombre dans le partage de signification. Le statut même du malentendu est à réévaluer ! Comme le souligne Beust, les cas de malentendus « ne sont en aucun cas des marques d'échec de ce processus de co-référenciation », mais « montrent simplement que le consensus n'est pas encore atteint » (1998, p. 23) Il y a toujours du reste**,** des trous, des lacunes. S'appuyant sur la métaphore de la construction d'une coque de bateau, Culioli regroupe sous le terme de *calfatage* ces arrêts prosodiques, ces reprises, ces particules qui permettent de ne pas condamner la communication à un échange de *type névrotique*, et de fixer des limites raisonnables au désir d'ajustement. Ajoutons que la plupart des concepts évoqués ci-dessus se doivent de demeurer à distance du locuteur : « le langage veut être ignoré : c'est sa destination naturelle d'être un moyen et non un but, et ce n'est qu'artificiellement qu'il peut être dirigé sur le moyen même de la connaissance » (Hjelmsev, 1943, cité par Culioli, 2002, p. 150)

Ainsi que le souligne Langumier, le malentendu scolaire a un statut un peu particulier : « en général, l'élève pense comprendre ce que dit le maître et ce dernier s'aperçoit que son discours a été interprété d'une autre façon que celle à laquelle il songeait. Généralement il interprète cette différence comme une erreur de l'élève, erreur qu'il corrige ou fait corriger ; mais l'ambiguïté n'est pas toujours levée par cette correction » (1990, p. 119). Elle identifie trois types de causes :

- **les implicites du dialogue**,
- **des questions beaucoup trop ouvertes** au regard d'attentes extrêmement précises du maître (« il a quelque chose de très spécial le mistral ? », « comment elles sont ces phrases ? »),

- **des choix didactiques parfois contestables**, ainsi cet enseignante qui donne comme critère de reconnaissance du verbe « être », le fait que sujets et attributs soit « pareils ». Lorsque les élèves choisissent une phrase métaphorique : « la classe est une ruche », la confusion est complète.

Langumier met en évidence que c'est souvent le maître qui pointe le malentendu : dans certains cas l'ambiguïté ne sera cependant pas levée.

3.6. Le langage co-construit la référence publique

De son côté, Kerbrat-Orecchioni a mis en évidence l'importance de la subjectivité dans les mécanismes référentiels. Elle désigne par le terme de « référence », « le processus de mise en relation de l'énoncé au référent, c'est-à-dire l'ensemble des mécanismes qui font correspondre à certaines unités linguistiques certains éléments de la réalité extra-linguistique » (2006, p. 39). Les mots de la langues fonctionnent comme des « praxèmes » (Laffont, 1976), c'est à dire qu'ils connotent de façon variable les différentes « praxis » (technologiques, socio-culturelles). Ils transportent un certain nombre de « jugements interprétatifs "subjectifs" inscrits dans l'inconscient linguistique de la communauté » (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 79). Complexifiant le schéma de Jakobson (1963), elle montre que la communication sollicite, aussi bien du côté de l'émetteur que du récepteur, un ensemble de composantes plus ou moins partagées, et qu'elle ne peut reposer que sur la seule capacité linguistique d'encodage et de décodage : compétences linguistiques et para-linguistiques, compétences idéologiques et culturelles, déterminations "psy-", contraintes de l'univers de discours, modèles de production et d'interprétation.

Cette construction de la référence s'appuie sur un certain nombre d'éléments sémantiques stables, « sur lesquels une certaine entente préalable existe » (Jacques, 1979, p. 72). Mais comme le souligne Boutet (1997, cité par Plane, 2001) le sens des mots est dépendant de l'expérience sociale des locuteurs, et comme aucune expérience n'est identique à une autre, on ne peut compter que sur des similitudes plus ou moins consistantes.

Les objets de discours qui sont élaborés au cours de l'interaction langagière construisent une « version publique du monde ». Cette version se constitue en lien étroit avec les relations intersubjectives et sociales des interlocuteurs, ainsi qu'avec le contexte dans lequel elle est formulée. « Elle peut ainsi devenir une version réifiée admise sans problème par tout le

monde ou bien se diffracter en une multiplicité de versions controversées » (Mondada, 2005, p. 23).

3.7. Le langage est un « impensé » de la formation professionnelle des enseignants

Pour aborder la question de la place du langage en formation professionnelle commençons par évoquer la position de Gumperz, à savoir que « à l'instar de toute interaction verbale, l'interaction en classe est guidée par un processus d'inférence conversationnelle fondé sur la perception des participants d'indices verbaux et non verbaux qui "contextualisent " le cours de l'activité langagière quotidienne. Ces indices permettent aux participants de reconnaître dans les activités langagières des séquences langagières plus larges par le biais desquelles des contextes peuvent être reconnus. Ainsi chacun crée et signale des schémas qui servent de cadres aux interprétations des autres participants » (1989, p. 130).

Les travaux de Saada-Robert et Baslev démontrent quant à eux à quel point « les processus d'enseignement/apprentissage concernent […] aussi bien le partage des significations que la construction des savoirs, cette dernière étant fondée sur la capacité des partenaires à " se comprendre ", c'est-à-dire à construire un espace de significations partagées à propos du savoir, une " zone de rencontre " » (2004, p. 135). L'intercompréhension est au cœur des processus d'enseignement, elle repose sur ces mécanismes d'ajustement, de réglage, de co-référenciation que nous avons évoqué plus haut. Nous rejoignons par ailleurs la position de Charlot affirmant : « une pratique est d'autant plus souple que le savoir qui y est investi est plus proche d'un savoir de type scientifique. En effet, le savoir scientifique explicite les relations qui sont utilisées implicitement dans la connaissance de la situation et des effets des actes opératoires. Il accroît ainsi la compréhension des variations de la situation, donc la gamme des réponses disponibles. On peut faire de l'agriculture ou conduire un avion de tourisme sans connaissances agronomiques ou météorologiques élaborées. Mais la maîtrise de ces connaissances scientifiques assouplit et enrichit la pratique lorsqu'elle se traduit par de nouvelles possibilités opératoires» (1979, p. 8).

Réfléchie avec le modèle de conceptualisation dans l'action que nous avons évoqué plus haut, cette position conduit à identifier clairement que les connaissances théoriques ne peuvent se substituer aux savoirs d'action, aux compétences incorporées, mais elle les *assouplit*. Vergnaud (2001) souligne d'ailleurs à quel point « l'idée d'une connaissance dite

"procédurale" qui serait détachée de toute conceptualisation est un avatar de l'associationnisme behavioriste, dont on n'a pas fini de mesurer les effets dévastateurs sur la psychologie et sur la didactique. »

La conceptualisation d'un certain nombre de mécanismes langagiers pourrait donc apparaître comme un facteur majeur *d'assouplissement* de la pratique langagière magistrale. Or, ainsi que le pointe Bucheton (2005), le langage reste un « impensé » de la formation professionnelle des enseignants. Les descriptions théoriques disponibles demeurent absentes des plans de formation.

4. Le rapport au savoir

La question du rapport au savoir a fait l'objet de travaux s'inscrivant dans différents cadres théoriques : d'inspiration psychanalytique (Beillerot, 1989, Blanchard-Laville, 2001), microsociologique (Charlot, 1997) ou didactique (Chevallard, 2002, Loizon, 2005). La notion a été développée par Charlot pour rendre compte de trajectoires atypiques. Pour Charlot le rapport au savoir se définit comme « un ensemble de relations de sens, donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou les produits du savoir » (Charlot, 1997, p. 93).

4.1. La transposition: le savoir enseigné sous le regard des savants et des parents

Par son analyse de la *transposition didactique*, Chevallard (1991) a apporté un éclairage fondamental à cette question du rapport de l'enseignant au savoir enseigné (savoir mathématique pour ce qui concerne Chevallard). Etudiant le savoir enseigné, il a ainsi identifié que celui-ci se légitime de n'être « d'aucun temps ni d'aucun lieu ». L'enseignant assume à l'égard de la connaissance le rôle d'un passeur neutre, prétendant à une dépersonnalisation du savoir, voire à une naturalisation « qui lui confère l'évidence incontestable des choses naturelles » (1991, p. 17). Envisageant les rapports entre ce savoir enseigné et le savoir savant, Chevallard établit que la transposition didactique a pour ambition de répondre à un double phénomène d'usure. En rapprochant le savoir enseigné du savoir savant, la transposition prévient en effet l'usure « biologique » qui l'écarte invariablement de la communauté scientifique, et peut entraîner un risque de désaveu ; elle prévient aussi l'usure « morale » qui rapproche progressivement ce qui s'enseigne à l'école des savoirs banalisés de la société. L'exemple des mathématiques modernes est à ce titre significatif. Chevallard identifie un certain nombre des contraintes de cette transposition, dont la *désyncrétisation du*

savoir : c'est l'idée que la mise en texte du savoir, la nécessité d'une explicitation discursive nécessite la délimitation de savoirs partiels, « chacun s'exprimant dans un discours (fictivement) autonome » (1991, p. 59). Or Chevallard souligne le phénomène suivant qui nous apparaît fondamental : si les *agents* de la transposition didactique assume généralement les opérations de délimitation, ils ne paraissent jamais conscients de la désyncrétisation qu'ils opèrent.

4.2. Savoir et pouvoir, un couple au cœur de l'apprentissage

Charlot pointe dans un article de 1979 les relations entre savoir et pouvoir, indiquant que lorsque le savoir intervient dans une pratique, ce qui est le cas de l'enseignement, il permet à celui qui le met en œuvre d'assurer son pouvoir. Beillerot évoque dans la même perspective que le rapport au savoir d'un sujet se constitue dans le premier moment comme rapport à la soumission. Apprendre c'est apprendre les réponses des autres, « le rapport aux réponses devient alors le rapport de chacun aux dogmes, rapport à la dogmatique, c'est-à-dire selon Legendre à la genèse des normes, et partant c'est de filiation dont il s'agit. Il y a donc une deuxième soumission : après avoir reconnu ne pas savoir, il faut maintenant s'engager dans le savoir des autres » (2000, p. 46).

Les enseignants novices font l'expérience déstabilisante de ce pouvoir qui leur est accordé, ainsi que les travaux de Baillauquès et Breuse sur les premières classes le mettent en évidence. Ils citent ainsi cet extrait d'un journal de bord : « Lorsque je leur dis : ouvrez votre Bled à la page 264, elles m'obéissent. C'est la première fois que je réalise que j'ai une situation de pouvoir. Ça fait bizarre ! Mais c'est plaisant » (1993, p. 134). Jellab, dans sa recherche sur les enseignants stagiaires à l'IUFM et leurs rapports aux savoirs scolaires et professionnels note que pour la plupart des stagiaires, c'est « la maîtrise des savoirs qui constitue le fondement même de leur affiliation professionnelle » (2004, p. 53). Très souvent, maîtriser un savoir c'est pour eux « détenir une vérité » qui sera révélée aux élèves dans le cours, ce qui contribuera à asseoir la légitimité de l'enseignant. Mais ils perçoivent aussi que la maîtrise intellectuelle des savoirs ne suffit pas : il est fondamental de pouvoir mettre en forme ce savoir devant les élèves, de le révéler, et il faut pour cela en percevoir les enjeux, ce qui n'est pas sans questionner leur propre rapport à ces savoirs. Certains stagiaires interrogent ainsi la pertinence d'un enseignement qui ne fait sens ni pour eux ni pour les élèves.

4.3. Le rapport au savoir des étudiants : ses aspects utilitaires et scolaires

Dans une recherche portant sur des étudiants en sciences physique issus d'un DEUG Sciences de la matière, Venturini et Albe (2002) montrent que le rapport au savoir de ces jeunes adultes est strictement utilitaire : le sens qu'ils donnent à leur travail dépend exclusivement de l'obtention de leur diplôme. Ce rapport est préjudiciables aux aspects conceptuels des apprentissages, puisque leur préoccupation est souvent de savoir refaire des exercices vus en TD. Par ailleurs ce rapport est exclusivement scolaire, universitaire en l'occurrence : « ces étudiants ne pratiquent pas de physique extra-scolaire, sinon de manière très marginale, les institutions d'enseignement secondaire et universitaire constituent pour eux la seule possibilité de "connaître" la physique (p. 19). Or il convient de garder à l'esprit que seulement une année, celle de la préparation au concours, sépare les enseignants novices des étudiants qu'ils ont pu être. On peut donc faire l'hypothèse que ce qui vaut pour les uns, vaut encore en partie pour une majorité des autres, et envisager un certain nombre de reconfigurations du rapport au savoir lors de l'entrée dans le métier.

4.4. La personnalisation du savoir : entre traduction, circulation ou trahison

Etudiant le savoir personnel des enseignants et leur effet sur leurs pratiques, Loizon (2005) s'est intéressé aux professeurs de judo, et a éprouvé la difficulté qu'il y a à distinguer ce qui relève du savoir dépersonnalisé (dont nous affirmions plus haut qu'il constituait un aspect fondamental de la position de passeur), de ce qui appartient à la sphère privée de l'enseignant. Il arrive à la conclusion que le savoir transmis est en fin de compte très expérientiel, extrêmement lié à l'histoire personnelle des judokas concernés par sa recherche. Bien que ne prétendant pas à une généralisation, ce résultat nous paraît questionner la réalité de la dépersonnalisation : nous y reviendrons dans le cours de cette étude.

Philippe apporte de son côté une discussion du concept de *transposition didactique* qui a largement contribué à notre problématisation. Ayant suivi des sessions d'enseignement universitaire en Belgique, il s'est intéressé au savoir enseigné. Il a ainsi constaté que rien ne se présentait comme un « savoir en lui-même » dans ces diverses observations. Ce qu'il repère ce sont des *pratiques*, « chacune d'entre elles se manifestant par un ensemble de *contraintes* caractéristiques, repérables au sein de l'enseignement observé » (2004, p. 31). Sa critique de Chevallard repose alors sur l'idée que « parler du savoir savant et du savoir enseigné comme de choses qui ont une existence propre, comparable à l'existence d'entités

substantielles, ne peut que rendre "magique" l'opération qui va changer l'un en l'autre » (p. 32). Il considère dès lors le savoir comme situé dans une pratique qui lui donne forme, et envisage l'enseignement comme un processus de *traduction*, qui est inévitablement *trahison*. Hanoun va jusqu'à parler de *comédie*, et de mensonge *pédagogique*, à propos de ces enseignements dont le maître sait la relativité, ou qu'il déforme parfois sciemment pour les rendre « assimilables par ses élèves » (Hanoun, 1989, p. 125). Pour Callon (1986) cette idée de traduction s'impose dès lors que les publics qui sont en relation possèdent des niveaux de connaissances disparates. Cette traduction comprend forcément une part de trahison à l'égard des savoirs originels. Dugal et Léziart proposent quant à eux l'idée d'une circulation des savoirs, qui accorderait à chaque individu la capacité « à s'adapter, à s'inscrire dans un échange, à faire progresser par la mise en commun, la maîtrise collective des connaissances » (2004, p. 46) Philippe en vient à définir de la façon suivante le métier d'enseignant : « Le métier d'enseignant est l'appropriation d'un savoir dans une nouvelle pratique, composant avec de multiples contraintes. Il ne s'agit pas de l'appauvrissement ni de l'altération du savoir ; ni du résultat d'une étrange opération qui aurait lieu sur un savoir existant, mais il s'agit d'un moment dans un processus de traduction ou de réappropriation, au fil des pratiques, d'un savoir qui n'existe que par les exigences qui pèsent sur lui » (Philippe, p. 34-35).

4.5. La dé-transposition : sur le chemin du savoir savant

Antibi et Brousseau soulignent dans une perspective légèrement différente, sinon radicalement antinomique que « la communauté scientifique et l'enseignement tentent sans cesse de réduire la prolifération des connaissances personnelles, fugitives, fausses, locales, partielles, contradictoires, et d'augmenter l'univers culturel commun, pour permettre à la fois la circulation des informations sur la base d'une culture commune et l'efficience des activités propres aux institutions ? Elles le font sur la base d'un rapport "objectif" avec une contingence "universelle" » (2002, p. 49). Et de considérer que ce point de vue permet d'évacuer toute suspicion de relativisme, puisque s'il existe de fait une diversité de façons de connaître une notion, « l'observateur fait partie du système et doit contrôler son propre rapport. » Les auteurs proposent le terme de dé-transposition pour désigner ce processus qui transforme le savoir enseigné en un autre savoir enseigné plus proche du savoir "savant". « On peut dire que la dé-transposition transforme une praxéologie scolaire en une autre plus large et plus "savante" » (p. 53). La dé-transposition englobe ainsi l'ensemble des processus

qui retravaillent les savoirs-intermédiaires, qui s'appuient sur les nécessaires transpositions didactiques antérieures, pour continuer la marche des élèves vers une culture « de plus en plus ample et authentique » (p. 53).

Nous considérons ces oppositions dialectiques transmission-création, transposition-traduction, scientificité-ajustement comme extrêmement productives sur le plan conceptuel. Un des enjeux fondamentaux du métier d'enseignant nous paraît se jouer dans la recherche d'un équilibre toujours instable, d'un dosage harmonieux et efficace de ces diverses ambitions d'institution du savoir. Le propre rapport de l'enseignant au savoir se construit dans le croisement singulier de ces entre-deux successifs, croisement dans lequel de trouvent engagées sa propre histoire d'élèves, ses valeurs, ses croyances et son expérience.

Chapitre 2 – Méthodologie de recherche

Notre recherche adopte une démarche d'analyse qualitative. Celle-ci se caractérise par un ensemble de caractéristiques, dont Miles et Huberman (2003, p. 21) dressent la liste suivante:

- « La recherche qualitative se conduit par un contact prolongé et/ou intense ave un terrain ou une situation de vie. Ces situations sont par définition banales ou normales ; elles reflètent la vie d'individus, de groupes, de sociétés et d'organisations au quotidien.
- Le rôle du chercheur est d'atteindre une compréhension « holiste » (systémique, globale, intégrée) du contexte de l'étude : sa logique, ses arrangements, ses règles implicites et explicites.
- Le chercheur essaie de capter des données sur les perceptions d'acteurs locaux « de l'intérieur », à l'aide d'un processus d'attention approfondie, de compréhension empathique (Verstehen) et de préconception mises en suspens ou entre parenthèses sur les sujets abordés.
- A la lecture des matériels colligés, le chercheur peut isoler certains thèmes et expressions qui peuvent être revus avec les informants mais qui devraient être maintenus dans leur formulation tout au long de l'étude. »

Ce chapitre décrit plus spécifiquement la méthodologie qui a présidé au recueil de données, à leur condensation, à leur présentation et à l'élaboration/vérification des données. L'exposé de cette méthodologie suit l'organisation chronologique de nos travaux :

- une phase de filmage des séances de classe et de retranscription des débuts ;
- une phase d'autoconfrontation suivie d'un nouveau travail de retranscription ;
- une phase d'analyse des matériaux.

1. Filmage des séances et retranscription des débuts de cours

Quinze débuts de cours ont été filmés dans le cadre de cette étude. Les enseignants qui ont accepté de participer à notre recherche ont été informés de notre statut de doctorant, maître-formateur et chercheur au LIRDEF de l'IUFM de Montpellier. Nous leur avons indiqué que nous nous intéressions à la description du travail enseignant. Nous avons choisi de ne pas préciser davantage l'objet de notre étude – l'activité en début de cours –, afin d'éviter certains biais : une focalisation inhabituelle sur ces débuts par exemple. De la même façon, aucune demande spécifique n'a été formulée quant à la discipline ou à la nature de la séance présentée. Les enseignants ont déterminé par eux-mêmes les domaines qu'ils souhaitaient voir filmés. Dans le corpus global, douze débuts concernent des débuts de cours en français, deux en mathématiques. Deux autres débuts présentent des rituels en maternelle.

Pour chaque début de cours collecté nous avons procédé au filmage intégral d'un temps de classe allant de l'entrée des élèves jusqu'à leur sortie en récréation, soit une heure trente à deux heures d'enregistrement. La caméra était située en fond de classe, sur pied. Notre seule intervention consistait à zoomer occasionnellement sur un support de travail (fiche, texte au tableau) ou à suivre l'enseignant dans ses déplacements. Nous avons ensuite procédé à la retranscription des débuts, à partir de l'enregistrement vidéo. Ce travail de retranscription a constitué la première étape de nos analyses : elle nous a permis une première appropriation des matériaux, et a contribué au repérage de certains éléments, repérage qui a étayé certains de nos choix analytiques. Il s'agit là d'un premier stade habituel de condensation des données. Comme l'évoquent Miles et Huberman (2003, p. 29) : « la condensation des données s'opère continuellement, dans toutes les phases d'un projet à orientation qualitative. » Tout en retranscrivant ces débuts, nous avons donc effectué une première sélection. Certaines dynamiques d'interaction spécifiques nous sont apparues au cours de cette phase travail. Notre projet de recherche tout autant que la perspective des autoconfrontations à venir ont contribué à orienter nos visionnages successifs, ils ont focalisé notre attention sur certains épisodes, certains événements, qui se signalaient comme des voies d'entrée pertinente pour l'analyse. Nous avons ainsi distingué un certain nombre d'épisodes d'imprévus, ou de malentendus.

A l'occasion de ces visionnages répétés que nécessite l'activité de retranscription, nous avons porté une attention particulière aux enseignants filmés : à force de revenir sur les mêmes enregistrement, les déplacements, les voix, les attitudes nous sont devenues peu à peu

familières. Cette familiarisation s'est accompagnée d'une activité involontaire de catégorisation, assez peu formalisée, mais au terme de laquelle un certain nombre de profils commençaient à se dégager : enseignant efficace, bienveillant, débordé… Autant d'éléments avec lesquels nous avons abordé les autoconfrontations.

Au terme de cette première phase, nous avions identifié parmi les données un certain nombre de points d'accroche exploitables au regard de nos préoccupations. Nous avions une connaissance assez précise des séances, de leur organisation générale, ainsi que des présupposés didactiques sur lesquels elles nous paraissaient reposer.

2. Autoconfrontations et condensation des données

La deuxième phase de notre travail a consisté à conduire des entretiens d'autoconfrontation, puis à les retranscrire. Huit débuts ont donné lieu à des autoconfrontations. Celles-ci ont regroupé cinq enseignants novices et trois enseignants experts. La sélection s'est faite sur la base de l'engagement volontaire des acteurs dans une deuxième phase de recherche. L'ensemble de ces acteurs se prêtaient pour la première fois à un tel dispositif. Nous allons évoquer brièvement les principes que nous avons suivis dans l'organisation et le déroulement des autoconfrontations, puis nous aborderons un certain nombre de points qui concernent la place du chercheur et celle des acteurs.

Nous avons fait le choix de l'autoconfrontation simple comme moyen d'accéder au point de vue de l'acteur. Confronté au film de son activité, l'enseignant produit un certain nombre de commentaires qui visent à établir avec le chercheur une interprétation partagée de la situation. Nous avions pu expérimenter ce dispositif à l'occasion de stages de pratique accompagnée, proposant aux stagiaires qui le souhaitaient d'être ainsi filmés puis confrontés à l'enregistrement des séances. Nous avons ainsi pu, peu à peu, nous familiariser avec les techniques de cet entretien, et nous convaincre de l'intérêt qu'il y avait à recueillir sur l'activité le point de vue de l'acteur.

Bien que l'autoconfrontation réponde à des présupposés théoriques rigoureux[5], il s'agit d'un exercice qui comprend une part inévitable d'improvisation de la part du chercheur. Ses

[5] « Dans la situation d'autoconfrontation simple, à l'activité de l'opérateur qui dit ce qu'il fait ou ce qu'il aurait pu ou ne pas faire en se voyant à l'écran, répond l'activité du chercheur qui, voulant s'assurer une bonne compréhension, en est réduit aux conjectures qui n'ont, au mieux, qu'une valeur heuristique pour conduire l'entretien. Lors de cet enregistrement, nous adoptons une position hors du cadre de l'image filmée, dans l'axe de

interventions ne sont pas prédéfinies, la collaboration avec l'acteur est dépendante de facteurs multiples et qui échappent au contrôle du chercheur. La conduite de l'entretien relève pour une grande part d'une forme de conduite à l'instinct. Si la compétence du chercheur consiste à favoriser les commentaires de l'acteur, à installer des conditions favorables à la description de son activité, à relancer la parole sans l'orienter, à éviter autant que faire se peut de livrer son propre commentaire de l'activité, à proscrire tout jugement, une part de la réussite de l'autoconfrontation demeure incontrôlable, soumise aux heurs et malheurs de toute interaction verbale !

Au début de chaque autoconfrontation, les modalités et les objectifs de l'échange ont été rappelés sous des formes proches de celle-ci :

(14) Manuel / le chant des baleines / Cp / Autoconfrontation

CHERCHEUR : alors en fait l'entretien que je te propose ça rentre dans le cadre de nos recherches qu'on fait au LIRDEF […] qui consistent à analyser le travail des enseignants et donc on a des vidéos + on les analyse euh :: nous de l'extérieur + et quelquefois on fait des autoconfrontations qui ont pour objectif si tu veux d'avoir le point de vue + de l'acteur + sur son activité c'est à dire que toi sur ce que tu fais + y'a des éléments disons que :: + qui ne sont pas visibles: tu vois des choix que tu fais qui sont euh ::: raisonnés + mais les raisons de ces choix nous apparaissent pas forcément de l'extérieur tu vois donc l'idée en fait c'est de t'amener à + à commenter + ce que tu vois + commenter l'activité qui est la tienne + donner peut-être des euh :: des explications sur euh:: les raisons tu vois des étapes + resituer peut-être dans le contexte + donner des éléments de contextualisation qu'on n'a pas forcément: + pour euh ::: lorsque nous on va faire l'analyse de ce début de séance + qu'on puisse avoir à la fois notre point de vue extérieur si tu veux + et ton point de vue interne

La retranscription des autoconfrontations a constitué une deuxième phase de condensation des données. Croisant les données d'autoconfrontation avec les repérages effectués sur le verbatim des séances, nous avons extrait un certains nombre de blocs qui se signalaient par

---

l'objectif mais en contrechamp, afin de cadrer le sujet de face. C'est le chercheur qui assure, grâce à la télécommande du magnétoscope, le défilement des images, les retours en arrière ou les arrêts de l'image. Ce dispositif technique équivaut à ponctuer le discours du sujet adressé au chercheur, et tente de signifier au sujet que la minutie de l'observation de l'activité réalisée est un moyen d'accéder à l'activité réelle. Cet accès est possible parce que l'activité du chercheur s'oppose à celle du sujet dont la parole n'est pas seulement tournée vers l'objet (la situation visible) mais aussi vers l'activité du chercheur. Alors le langage, loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui (Paulhan, 1929). Nous pensons que c'est donc l'écart plus ou moins grand du sujet par rapport au genre professionnel qui fait l'objet de ses commentaires, autrement dit qu'il fait entrer le style de ses actions dans une zone de développement potentiel » (Clot, 2000).

une activité réflexive fournie, le recours à des conceptualisations, l'identification de zones de problèmes. Ces blocs prenaient la forme de tableaux présentant en vis-à-vis les verbalisation de classe et les données de l'autoconfrontation, comme dans l'exemple ci-dessous. Ce sont à partir de ces tableaux que nous avons conduit les analyses ultérieures.

	Données des verbalisations en classe	**Données de l'autoconfrontation**
01	UN ELEVE : moi	
02	ENSEIGNANT : tu avais fait un tableau	
03	L'ELEVE : ouais	**56mn 47s**
04	ENSEIGNANT : bon + on le divise en	ENSEIGNANT : **bon ++ je laisse en plan le truc**
05	quatre ++ faudra qu(e) j'écrive petit quand	**comme d'habitude** +++++++ là je sacrifie les Cm1
06	même + et ça on le divise en trois	'hein je ::
07	ENSEIGNANT (*alerté par du bruit du côté*	ENQUÊTEUR : tu / là t'as l'impression + de privilégier
08	*des CM2*) : ça y 'est + qu'est-ce qu'(il) y a	les Cm2
09	Manon	ENSEIGNANT : ah oui là / là **je suis dans la logique**
10	MANON : euh :: j'ai fini la division	**bon Manon c'est une élève sérieuse euh :: ++ euh ::**
11	ENSEIGNANT : bon ben je t'en donne une	**non je vais pas abuser de sa / de sa patience** + je vais
12	autre (*il se dirige vers le groupe de CM2,*	vite fait lui / tant pis les Cm1 attendent / je vais vite fait
13	*cherche dans ses feuilles, puis va écrire une*	lui donner un / une division de plus je sais plus ce
14	*division au tableau*) alors	qu'elle demande
15	**13mn 39s**	ENQUÊTEUR : ouais elle a fini son boulot et elle te
16	UN ELEVE : maître on est obligé de faire	demande <… ?>
17	tous les problèmes aujourd'hui	ENSEIGNANT : voilà / voilà / **elle j'ose pas faire**
18		**l'attendre / la faire attendre**
19		**57mn 20s**

3. L'analyse des matériaux

La troisième phase d'analyse s'est effectuée sur les blocs que nous avions distingués. Nous nous sommes attachés à dégager dans un premier temps un certain nombre d'interprétations susceptibles d'éclairer des logiques individuelles, de permettre l'identification des préoccupations des acteurs, de leurs intentions, des formes de conceptualisation qu'ils mobilisent localement. Ce travail a permis de faire émerger une première série de résultats afférents à chacun des sites. Nous avons alors effectué un travail de comparaison inter-sites au terme duquel un certain nombre de régularités, de « patterns », ont

pu être mis en évidence, puis regroupés pour aboutir à la constitution de catégories. Cette catégorisation s'est effectuée par confrontation des éléments aux modèles théoriques dont nous disposons. Ces catégories ont ensuite été appliquées à chacun des cas, dans une boucle itérative, afin d'en tester la pertinence et la validité. Nous avons alors pu élaborer un certain nombre de généralisations de nature à rendre compte de l'activité des enseignants en début de cours. L'ensemble de ces résultats a donné lieu à des compte-rendus spécifiques à chacun des cas (Deuxième partie, Chapitres 1 à 6), accompagnés de synthèses intra-site et de diagrammes de préoccupations, ainsi qu'à une matrice globale des composantes de l'activité de début de cours (Troisième partie, chapitre 1).

Chapitre 3 – Questions de recherche

Les chapitres précédents nous ont permis de présenter notre objet de recherche et de préciser le cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons. Les travaux évoqués constituent un ensemble de ressources pour la description de l'activité d'enseignement, étudiée sous des angles divers : l'agir de l'enseignant perçu dans ses dimensions intentionnelles, planifiées, affectives, réactives, le rôle de l'environnement et de la culture sur cet agir, la dimension interactive de l'activité, la place du langage et le rapport au savoir. La première approche des débuts de cours que nous avons conduite à travers l'exemple des séances de Florence et de Marion, a permis de son côté de délimiter notre champ d'investigation, et de faire émerger un certain nombre de questions. Au croisement de ces perspectives théoriques et de ces questions émergentes, se sont élaborées les hypothèses suivantes, à l'origine de nos travaux :

- Les débuts de cours constituent une unité d'analyse pertinente pour la description de l'activité du maître : nous entendons par là qu'ils permettent de saisir des organisations matérielles et symboliques consistantes, qu'ils peuvent être associés à la définition de tâches spécifiques, caractérisés par des événements didactiques ou des formes de co-activité singulières, et recouvrir pour les acteurs un ensemble d'intentions et de préoccupations locales.
- Les épisodes de malentendu sont des constituants essentiels de ces phases de démarrage. Leur caractère n'est pas anecdotique, mais présente une récurrence significative. Ils condensent un certain nombre de caractéristiques de la co-activité maître-élèves en phase de démarrage, et sont des fenêtres privilégiées pour étudier l'activité des enseignants.
- L'interprétation des épisodes de malentendu varie selon les acteurs. Cette diversité repose sur des facteurs multiples : la définition de la tâche de démarrage, la conception des savoirs et du langage, la situation professionnelle des acteurs, le rapport entretenu à la planification. Elle influe sur l'appréciation que les acteurs portent sur leur propre activité, et détermine certaines de leurs décisions d'action.

- Les phénomènes de désajustement observables lors des phases de démarrage, peuvent être rapportés à l'aménagement de nouveaux contextes énonciatifs, qui conditionnent de leur côté l'introduction de nouveaux apprentissages. Cette double articulation nécessite une organisation singulière de l'agir du maître qu'il s'agira de spécifier.

Cet ensemble d'hypothèses nous conduit à considérer les débuts de cours qui feront l'objet de nos analyses comme autant de réalisations singulières, desquelles pourraient toutefois émerger un certain nombre d'intentions communes, de situations approchantes, de concepts pragmatiques proches et de gestes professionnels identifiables. Cette perspective implique de prendre en compte les questions suivantes :

- Quelles fonctions les différents acteurs attribuent-ils aux débuts de cours ?
- Comment interprètent-ils les épisodes de malentendus ou de désajustement qui surviennent ?
- A quelles concepts se réfèrent-ils pour concevoir, orienter, réguler leur activité ?
- Peut-on dégager de la diversité des débuts de cours observés, un certain nombre d'invariants qui spécifieraient la pratique des acteurs dans cette situation précise ?

Partie 2 : analyses

Chapitre 1 – La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf, séance de lecture au Cp

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE

Le premier début de cours sur lequel portent nos analyses concerne une activité de lecture en CP[6]. La tâche proposée aux élèves consiste à repérer dans un texte écrit, des mots dans lesquels on peut entendre le son [y] puis le son [s]. Il s'agit d'un travail sur le code, qui nécessite de la part des élèves des compétences de déchiffrage ainsi que des compétences phonologiques. Il faut être capable d'associer le mot écrit à sa forme orale, puis de déterminer si le phonème concerné s'y trouve. Le support de travail est une fable de La Fontaine : *La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf*. Remarquons que le titre de la fable comporte à lui seul six mots qui contiennent la lettre « u », sans que le phonème [y] ne se réalise à aucun moment à l'oral. Ce texte de La Fontaine n'a pas été choisi par le maître en fonction de l'intérêt ou des difficultés qu'il présente sur le plan du code, mais parce qu'il était connu des élèves, et disponible dans la classe.

La séance est conduite par un enseignant en début de formation à l'IUFM (deux mois de cours au moment du filmage). Nous l'appellerons Guillaume. Guillaume démarre sa deuxième semaine de stage en responsabilité. Il remplace l'enseignant titulaire, avec lequel il a eu un bref contact quelques jours avant le stage. Au cours de leur rencontre, cet enseignant lui a communiqué le programme de travail des trois semaines. Il lui a aussi indiqué la méthode de lecture utilisée en classe : *Abracadalire*. Mais Guillaume ne l'ayant pas à sa disposition, il ne s'y est pas référé lors de la préparation des séances. Nous sommes au mois

[6] Pour chacune de nos six analyses, le verbatim du début de cours se trouve en fin du chapitre.

de décembre, dans une classe rurale à plusieurs niveaux. S'y trouvent, en plus des élèves de CP auxquels nous nous intéresserons, des élèves de Grande Section de maternelle et des Ce1.

RAPPEL DES ELEMENTS DE CONTEXTE	
Enseignant	Guillaume
Statut	PE2
Niveau de classe concerné	CP dans une classe à cours multiples : GS / CP / CE1
Type d'école	Ecole rurale
Date du filmage	2 décembre 2002
Nature de la séance	Lecture
Objectif	Travail sur le code : phonèmes [y] et [s] et graphèmes correspondants
Ressource de préparation identifiée	Néant
Support de travail proposé aux élèves	Fable de La Fontaine, *La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf*

B) ANALYSE

1. Arrière-plan préoccupationnel

1.1. Souvenirs d'un premier stage : singularité et accessibilité de l'expérience

Lorsque Guillaume découvre les images de la vidéo en compagnie du chercheur, quelques semaines ont passé. Dès le début de la projection, il réagit pourtant spontanément, livrant des commentaires qui nous renseignent sur l'état d'esprit dans lequel il se trouvait alors. Ses remarques sont le plus souvent périphériques, au regard des enjeux didactiques spécifiques, qui caractérisent cette séance de lecture. L'exposé de notre méthodologie de recherche nous a conduit à préciser l'importance que nous accordions à un tel arrière-plan. Cette prégnance des préoccupations se trouve encore renforcée dans le cas d'enseignants novices : l'ensemble des autoconfrontations que nous avons conduites, nous a convaincu que ceux-ci ne perçoivent pas le didactique séparément de l'extra-didactique. Leur découverte du métier, leurs doutes professionnels, les discours de formation auxquels ils sont exposés, les recompositions identitaires dans lesquelles ils sont engagés, tout cet arrière-plan s'agglomère et intervient de façon déterminante sur leur perception locale des situations. Les préoccupations dont nous ferons état ci-dessous n'échappent pas à cette constatation : si elles surgissent dans les premiers moments de l'entretien, au souvenir de ce jour de classe, elles reviennent aussi tout

au long de l'autoconfrontation, et constituent le milieu subjectif à travers lequel les interprétations de Guillaume se font jour. Les paragraphes suivants visent à en tracer les contours.

1.2. Réussir sa classe : une question d'atmosphère ou de préparation ? Les priorités d'un novice

De quels éléments se compose donc ce fond de préoccupations, dont nous venons de dire le rôle prépondérant? Dans les premières images de la vidéo, on voit Guillaume s'adresser à l'ATSEM[7] dans l'encadrement de la porte, tandis que les élèves pénètrent en classe. C'est le tout début de la matinée, de la semaine même, puisque le filmage a lieu un lundi. Dans le commentaire dont il accompagne les images, l'enseignant explique au chercheur qu'il est en train de demander à l'ATSEM de lui faire des photocopies. La chose n'a rien de surprenant en soi. Il est fréquent que les enseignants disposant d'une ATSEM lui confient cette tâche. Si le bref échange entre l'enseignant et l'ATSEM provoque un commentaire de la part de Guillaume, c'est parce qu'il laisse apparaître une faiblesse dans la préparation matérielle : les photocopies nécessaires au travail du matin ne sont pas prêtes! Guillaume s'explique. S'il n'a pas eu le temps de les faire lui-même, c'est que l'école se trouve « assez loin de la maison ». Il doit effectuer tous les jours le trajet entre son lieu de résidence et son terrain de stage, d'où son oubli. Il juge utile de préciser que ça ne le « gêne pas du tout de faire la route le matin », dans la mesure où il s'entend bien avec les enfants.

Quelques instants plus tard, Guillaume revient sur sa façon de travailler, pour concéder qu'il est rarement « super préparé » pour ses leçons. Sa négligence à propos des photocopies n'est qu'un exemple parmi d'autres d'une manière de faire qui lui est propre, et dont il reconnaît les inconvénients. Mais s'il évoque à plusieurs reprises dans l'autoconfrontation ce défaut de préparation, il n'y associe aucun caractère d'urgence ! Devant l'ensemble des lacunes que lui renvoie cette première expérience professionnelle, devant l'ensemble des choses qu'il reste à faire pour réussir sa classe, Guillaume s'est fixé des priorités. Le climat de travail en fait partie. Daniellou (2002) indique que « travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescription, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes tout le temps. » Guillaume souhaite avant toute chose que les enfants se sentent bien avec lui, quitte à en rabattre sur certaines exigences. Il opte ainsi pour

[7] Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.

un démarrage de classe peu formalisé, refusant délibérément ce geste de métier qui consisterait à mettre les enfants en rang, pour les laisser entrer progressivement, à leur rythme, dans une posture d'élèves :

> CEDRIC : j'aime bien le matin les laisser s'installer parce que il faut qu' ils prennent possession de chez eux en fait c'est à dire que c'est :: j'aime pas / vraim(ent) enfin c'est pas un truc que j'aimerais avoir c'est / les enfant qui soient bien en rangs avant de rentrer qui s'installent qu'i(l) y ait plus un :: / enfin tout de suite plus un bruit […] tout ça + s'ils ont besoin de discuter deux secondes bon autant qu'ils le fassent parce que de toute façon euh :

De son côté, il se dit à la recherche d'une place qui convienne au professeur qu'il a envie d'être, ainsi que nous nous proposons de le développer dans les lignes qui suivent.

1.3. Trouver la bonne place dans la classe pour tenir sa place d'enseignant

Pour Guillaume, la recherche d'une place satisfaisante correspond d'abord à une préoccupation strictement spatiale. Ainsi s'interroge-t-il sur l'endroit le plus approprié d'où s'adresser aux élèves: « je sais pas trop où me mettre parce qu'il faut que j'interroge tout le monde, donc faut que je sois avec toute la classe, et en même temps il faut que je sois près du tableau pour pouvoir écrire au tableau dès que c'est fini quoi […] c'est vrai que là je sais pas trop comment me placer, à la limite je peux rester assis. Je crois que même si je restais assis, ça serait pas plus mal quoi ». Mais cette recherche de la bonne place revêt aussi des aspects symboliques et identitaires forts ! La première prise de classe est une mise à l'épreuve : c'est l'occasion pour Guillaume de composer les premiers traits de sa personnalité d'enseignant. Il s'agit là d'un véritable bouleversement, d'une « *conversion identitaire* » (Strauss, 1992), qui implique une prise de risque, l'acceptation de conflits internes, une perte provisoire d'intégrité, une « alternation » (Berger, Luckmann, 1996). Cela nécessite par moment pour l'acteur de devenir à soi-même un objet d'enquête, ce que Guillaume exprime de la façon suivante: « en fait j'ai pas une attitude où je suis dans la classe quoi. Moi je suis au-dessus de la classe et j'essaye de comprendre ce que je fais, de voir ce qui peut être régulé, comment je peux faire, et c'est vraiment de la gestion au coup par coup quoi. » Être au-dessus et se regarder enseigner, faire au jugé pour voir ce qu'il advient au regard de ce que l'on voudrait, et développer dans ce va-et-vient incessant entre activité, observation et évaluation, les fondements d'un être et d'un agir professionnels un peu moins dissonants, un peu plus

intentionnels, travailler à l'incorporation d'une nouvelle *configuration identitaire*[8], voilà sans doute comment Guillaume perçoit, à côté de cette séance de lecture, la deuxième tâche qu'il a à accomplir.

1.4. Des effets du dynamisme de l'enseignant sur la motivation des élèves : un mimétisme interrogeable

Si ce souci quasi spéculaire – qu'est ce que je veux donner à voir ? – prend une telle importance pour Guillaume, c'est sans doute en raison de la visite qu'il a reçue peu de temps avant notre venue. Le visiteur était un Inspecteur de l'Education Nationale. Il s'agissait en l'occurrence d'une visite à caractère formatif, et non pas d'une inspection à proprement parler. Or l'Inspecteur a fait à Guillaume le reproche d'être mou, de manquer de dynamisme. La violence du propos – songeons à ce que nous venons de dire des préoccupations identitaires du novice – , s'est trouvée renforcée par le statut institutionnel de l'interlocuteur. On peut dès lors comprendre que ce jugement pèse d'un poids considérable dans l'opinion que Guillaume se fait de lui-même, dans les évaluations qu'il produit sur son activité. Il évoque très tôt dans l'entretien ce souvenir désagréable, tout en se regardant à l'écran.

L'attention qu'il porte à sa façon de se déplacer, de se tenir, de parler aux élèves, apparaît dès lors traversée par cette interrogation quasi éthologique : qu'est-ce que son corps, sa façon d'être, donnent à voir pour un regard extérieur ? Dans l'appréciation que nous rapportons ci-dessous, Guillaume rejoint un temps les propos de l'Inspecteur : « je pense effectivement là que pour un lundi matin, ça manque de pêche quoi, et que c'est vrai que pour les enfants c'est pas intéressant, si déjà l'instituteur il en a marre quoi ». Le postulat sur lequel repose le discours du visiteur, à savoir que la tonicité, l'enthousiasme de l'enseignant se communiqueraient de façon quasi mimétique aux élèves, est repris par Guillaume, sans qu'il fasse mine de l'interroger. Mais il y revient un peu plus loin, pour souligner au détour d'un commentaire, le décalage entre ce que l'observateur lui a renvoyé de sa façon d'être, et l'intention qui était la sienne : « moi ce que je veux c'est être posé vis à vis des enfants pour que ça les calme quoi ». Les choses sont donc plus compliquées qu'il n'y paraît, et

[8] « Car le sujet "en crise" est aussi un sujet social : il s'agit, pour lui, de retrouver des références, des repères, une nouvelle définition de lui-même et donc des autres et du monde. Ces nouveaux repères, ces nouvelles références sociales, différentes des précédentes, permettent progressivement d'incorporer une autre configuration identitaire, un autre arrangement entre formes "communautaires" et "sociétaires", entre "identités pour autrui" et "identités pour soi". Tout changement de configuration identitaire passe par ce type de crise qui accompagne généralement les "moments cruciaux" de l'existence, les changements de statuts, les "événements majeurs" de l'histoire personnelle » (Dubar, 2000, pp. 172-173).

questionner sur le versant de la professionnalité des catégories aussi subjectives que la mollesse ou le dynamisme peut prêter à discussion. Malgré cette réserve qu'il émet, et sans doute du fait de la forte dissymétrie qui caractérise sa relation au visiteur, la mise en débat dans le champ professionnel de sa façon d'être au monde, conserve pour Guillaume toute son acuité.

1.5. Jusqu'où peut-on apprendre des situations ? Une pratique aventureuse de l'enseignement entre candeur et dénuement

Concluons notre panorama par une interrogation sur la nature singulière que revêt l'expérience du premier stage. Que se passe-t-il pour un novice en tout début de formation, lorsqu'il se trouve confronté à la nécessité d'organiser et de conduire une séance de lecture auprès d'élèves de CP, puisque c'est l'exemple qui nous concerne ici ? Il ne s'agit nullement de juger de l'utilité de l'expérience, mais d'essayer de l'envisager du point de vue d'un quasi débutant, afin de nous poser la question des conditions mêmes de l'exercice.

Au cours de l'entretien, Guillaume évoque à de nombreuses reprises le côté tâtonnant de sa pratique. Il s'agit d'un feed-back significatif : la prise de classe met en lumière la difficulté du métier. Elle rend visible pour le novice une constellation de savoirs qui lui font défaut, et que l'observation de pratiques d'enseignement ne permet pas à elle seule d'appréhender. Guillaume produit au cours de l'autoconfrontation un inventaire de ces connaissances qui lui ont manqué : avoir des informations sur ce que savent des élèves de cet âge, pouvoir se faire une idée de l'adéquation ou non des exercices proposés, être informé des méthodes pédagogiques efficaces, mais aussi plus assuré sur les savoirs en jeu: « je ne savais pas quel niveau de difficulté j'avais dans mes exercices», « moi je n'y connais rien en phonétique en plus », « je crois que pendant ce stage-là, je n'avais aucune idée de […] ce qui peut être fait pour des enfants à ce niveau-là ». Cette mise en évidence des obstacles est précieuse, et l'on peut concevoir que la formation ultérieure en profite. Mais au-delà de ce constat, on peut aussi s'intéresser à ce que cela exige de la part d'un stagiaire de faire *malgré tout*, ce qu'il lui faudrait bien plus de métier pour faire mieux.

Disposant de peu de ressources, Guillaume indique s'engager le plus souvent dans la tâche avec une idée extrêmement vague de ce qui pourra se produire ! Il se trouve ainsi confronté à une double difficulté : celle que nous évoquions plus haut, d'avoir à trouver sa place en tant qu'enseignant, et celle d'avoir à mettre en oeuvre des activités, alors même que

ses compétences pédagogiques sont défaillantes. D'où un sentiment permanent de ne pas être à la hauteur, et la virulence de ce jugement que Guillaume en vient à porter sur ce premier stage: « enfin je suis pas content de ce stage, mais c'est normal c'est le premier ! » Ce malaise une fois entendu, ces difficultés et leurs conséquences reconnues, envisageons maintenant l'activité non plus sous l'angle des manques qu'elle révèle, mais sous celui des apprentissages qui s'y développent. Rappelons que le principe selon lequel les stagiaires apprennent des situations de stage, se trouve au cœur de la formation en alternance dispensée en IUFM : « si l'on reste à envisager quelque temps le problème de la formation quant à l'articulation de la théorie et de la pratique, on s'aperçoit qu'en fait, pour le débutant, l'essentiel du métier ne lui a pas été enseigné. » (Baillauquès, Breuse, 1993, p. 131). La situation n'a donc rien d'exceptionnel ! Apprendre un métier, c'est toujours à un moment se trouver à construire, dans une situation de grande incertitude, les conditions futures d'une compétence à agir[9]. C'est chercher à attribuer des significations provisoires aux événements qui se présentent, convoquer ou élaborer dans l'action des savoirs qui permettent de les interpréter, pour pouvoir à terme *reprendre la main*. C'est le plus souvent découvrir de l'intérieur les contours de l'activité, bien différents de ceux que l'observation, la connaissance théorique ou l'anticipation pouvaient permettre de connaître. Si nous devons garder en mémoire l'idée que nombre des choix d'action de Guillaume tiennent de l'improvisation, ne sont déterminés que par une connaissance approximative de ce qu'est une séance de lecture en Cp, de la façon dont des élèves apprennent à lire, il nous appartiendra aussi dans les paragraphes à venir d'identifier les proto-connaissances, les embryons de savoirs professionnels qui se constituent.

2. « Faire un son » en classe de CP, présentation de l'activité

La classe a commencé depuis 1 heure et 11 minutes au moment où débute la séance de lecture en Cp. Les élèves de Ce1 ont un travail à faire en autonomie, et les élèves de grande section sont sous la responsabilité de l'ATSEM. L'objectif général de la séance de lecture des Cp est ainsi défini lors de l'autoconfrontation:

[9] L'extrait suivant du *Complot contre l'Amérique* ne dit rien d'autre : « Rien n'est impossible à qui s'applique, tel était l'axiome que nos parents, l'un comme l'autre, nous avait inculqué. Le soir à table, mon père se plaisait à le rappeler à ses petits garçons : « Si on te demande : "Ce travail, tu saurais le faire ? tu crois que tu vas y arriver ? " réponds : "Mais bien sûr. " Le temps qu'on découvre que tu ne sais pas, tu auras déjà appris, et la place tu l'auras. » (Roth, 2006).

> ENSEIGNANT: […] eux ils avaient l'habitude de travailler très cadré puisque c'était Abracadalire qu'ils utilisent d'habitude + et euh :: donc moi je l'avais pas donc j'ai pas / j'ai pas / j'ai pas pu le travailler avant je l'ai juste ouvert le jour (*rires*) + j'ai vu qu'à la rentrée des vacances de novembre il fallait faire le son [s] et le son [y] donc euh::

Le projet de la séance est donc repris de la progression du manuel de classe, que l'enseignant a pu consulter lors de la visite à l'enseignant titulaire, mais dont nous rappelons qu'il n'en a pas disposé au cours de son travail de préparation. Ce projet est évoqué par l'enseignant sous la forme suivante: « il fallait faire le son [s] et le son [y] . » Privé du manuel, l'enseignant stagiaire a fait le choix, lors de sa préparation, d'un support que les élèves connaissaient déjà: il s'agit d'une fable de La Fontaine, *La grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le bœuf*. Guillaume a prévu un premier exercice au cours duquel les élèves devront relever individuellement par écrit les mots de la fable où l'on entend le son [y]. Cette tâche est exposée aux élèves de la façon suivante, à la 7ème minute de la séance:

01	ENSEIGNANT	[…] vous allez recopier sur votre cahier à la page d'aujourd'hui + d'accord +
02		vous allez recopier les mots (*marquant un premièrement sur son pouce*) dans
03		lesquels on voit + " u " (*entourant à nouveau la lettre au tableau*)
04	PLUS. ELEVES	u + u
05	ENSEIGNANT	et dans lesquels + attention parce qu'il y'a deux choses + il faut qu'on voit
06		" u " et qu'on entende " u " (*marquant les deux éléments avec le pouce puis*
07		*l'index*)

Les trois épisodes sur lesquels nous nous arrêterons se situent dans les 17 premières minutes de cette séance. A l'issue de cette phase de démarrage, Guillaume prendra la décision de réaliser collectivement l'exercice prévu, devant la difficulté des élèves à s'engager dans la tâche demandée.

3. « La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf » : lecture introductive à une séance portant sur le code

Interrogé sur les premières minutes de sa séance, voici ce que Guillaume indique : « mon introduction à la leçon, je savais pas trop où j'allais en venir quoi, comment j'allais faire pour y arriver ». Dans un premier temps, l'enseignant désigne à l'attention des élèves la feuille sur laquelle est reproduite la fable de La Fontaine. Les élèves disposent de ce texte photocopié

dans leur casier, ils le recherchent et le posent sur leur table. Guillaume leur demande alors de se souvenir du sujet de la fable :

01	ENSEIGNANT	est-ce que vous vous rappelez de quoi ça parle
02	PLUS. ELEVES	oui
03	ENSEIGNANT	Kévin
04	KEVIN	d'une grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf
05	ENSEIGNANT	ouais Alexandra
06	ALEXANDRA	<……. ?>
07	ENSEIGNANT	chut ::
08	ALEXANDRA	la grenouille elle veut être grosse
09	ENSEIGNANT	la grenouille elle veut être aussi grosse que le bœuf d'accord
10	ALEXANDRA	plus grosse + et puis elle explosa
11	ENSEIGNANT	et elle explose ouais + O.K. bon je vais vous la relire une fois

Guillaume lit ensuite la fable, et demande aux élèves s'ils ont pu suivre :

01	ENSEIGNANT	alors vous avez / est-ce que vous avez remarqué un p'tit peu en suivant + ou
02		est-ce que vous avez réussi à suivre la lecture en même temps
03	PLUS. ELEVES	oui + oui + oui

Commentant sa question : « est-ce que vous avez suivi la lecture en même temps ? », l'enseignant indique qu'il cherche à savoir dans ce moment-là, ce que les élèves sont « capables de comprendre ou de lire », si « au moins ils ont compris l'histoire ». Sa préoccupation n'est pas explicitement articulée au travail à venir : dans quelle mesure la connaissance que les élèves peuvent avoir de la fable pourra-t-elle faciliter le travail sur le code, cela n'est pas indiqué. Guillaume évoque le fait que le texte de La Fontaine est complexe pour des Cp, et qu'il faudra revenir sur sa compréhension, notamment la « fin sur la morale » qu'il considère comme très difficile. La réponse « oui, oui », n'appelle aucun commentaire: nous ignorons si elle suffit ou non à garantir pour l'enseignant la compréhension minimale des élèves. La décision que prend Guillaume est de passer à la phase suivante, et de présenter l'objectif du jour, c'est à dire un travail sur la lettre « u ».

4. Comment ça s'appelle le « u » ? Des difficultés du questionnement à l'aveugle

L'enseignant commence par demander aux élèves s'ils reconnaissent la lettre inscrite en gros sur la feuille. Cela ne pose pas de problème à Manon, qui reconnaît le « u ». Guillaume confirme, « c'est le u », puis il demande à quel groupe de lettres appartient ce « u ».

01	ENSEIGNANT	c'est le « u » d'accord ++ comment ça s'appelle le « u » + ça fait partie de
02		quel groupe de lettres + Alexandra
03	ALEXANDRA	tout
04	ENSEIGNANT	non +++ vous les avez vues *(levant le regard au mur, comme y cherchant une*
05		*affiche)* avec le « a » + le « i » + le « e » + le « o » + vous l'avez vu tout ça
06		*(s'appuyant contre une armoire placé sur un mur de côté de la classe)*

Dans l'autoconfrontation, l'enseignant s'arrête sur cet épisode du « u », indiquant qu'il lui a posé un certain nombre de problèmes. C'est pourtant du côté des élèves que surgit la première difficulté: ils ne reconnaissent pas le « u » comme une voyelle, et se montrent donc incapables de répondre à la question de Guillaume : « comment ça s'appelle le "u" ? ». Cette ignorance apparente prend l'enseignant au dépourvu: " je suis super étonné ". Et sa question de pure forme, puisqu'elle portait sur une connaissance « déjà vue », prend dès lors une toute autre tournure. Elle ouvre sur un épisode d'une douzaine d'interventions, durant lequel Guillaume va s'efforcer de faire trouver aux élèves le terme attendu. Notons qu'une part de l'embarras du maître provient des conditions mêmes du stage: Guillaume ne sait pas si les élèves ont effectivement travaillé avec leur enseignant sur cette question des voyelles et des consonnes. Lorsqu'il dit « vous l'avez vu, tout ça », il ne fait qu'exprimer la force de sa conviction: il lui paraît impensable que des élèves de Cp ne connaissent pas les voyelles et les consonnes ! Mais il demeure objectivement impossible de se prononcer sur la nature exacte de la difficulté : s'agit-il d'un oubli passager, d'une confusion sur le sens de la question, d'une réelle ignorance ?

Remarquons que cette impossibilité d'accéder à la mémoire de la classe, parce qu'elle fragilise l'analyse que Guillaume peut faire de l'épisode, produit dans les commentaires une série de glissements successifs. Ainsi l'incertitude dont nous marquons une nouvelle fois l'aspect contextuel, se trouve happée par l'environnement préoccupationnel évoqué plus haut. Minorant les déterminants externes de l'imprévu – i. e. par exemple les effets induits par la situation de stagiaire sur le niveau des connaissances disponibles –, les propos de Guillaume se focalisent sur sa propre responsabilité, son ignorance en matière de didactique, concernant

ce que des élèves doivent ou non savoir pour apprendre à lire : “ je suis pas du tout au courant ”, “ je ne savais pas qu’on pouvait apprendre à lire sans apprendre les voyelles ”, “ je découvre le truc ”.

4.1. De l’intention de « tissage » à sa mise en œuvre : identification des facteurs de désajustement

Revenons à la question posée: « comment ça s’appelle le « u » ? » Guillaume indique au cours de l’entretien que cette question avait pour fonction de « cadrer les choses dans l’esprit des enfants », de les « faire entrer dans » la nouvelle séance, de réactiver, de réinscrire une connaissance qui permettrait de situer tout autant que de préparer l’apprentissage à venir.

01	CHERCHEUR	là tu :: ce petit moment en fait l’objectif c’est euh
02	GUILLAUME	ben c’est essayer de leur faire euh ++ (en)fin c’est d(e) les faire rentrer
03		justement dans / dans / dans le :: + leur montrer qu’y a be:: enfin qu’il faut
04		qu’ils :: qu’en fait ils ont quand même (en)fin ils ont déjà entendu les sons
05	CHERCHEUR	<et cet apprentissage ?> spécifique sur le « u » et sur le « t » tu le raccroches à
06		quelque chose qu’ils :: qu’ils savent déjà quoi en gros c’est ::
07	GUILLAUME	ben j’essaye de le / de le raccrocher à quelque chose qu’ils savent déjà quoi

Nous sommes ici en présence d’intentions qui rejoignent certaines caractéristiques du geste de tissage tel qu’il a été défini par Bucheton et son équipe de recherche, à savoir cette « préoccupation de l’enseignant qui l’amène à articuler les différentes unités de la leçon pour assurer la continuité cognitive des tâches, leur cohérence d’ensemble et leur cohésion » (Bucheton, 2005). Rappelons que l’unité précédente avait consisté en une lecture de la fable, que les questions avaient porté sur la compréhension, et qu’il s’agit à présent pour le stagiaire d’amener les élèves à un travail sur le code : reconnaître des mots dans lesquels on entend le son [y]. Le choix que fait Guillaume est de ménager cette transition, en intercalant une unité qui va traiter de l’appartenance du [y] à la catégorie des voyelles, savoir qu’il suppose acquis par des élèves de Cp. Ceci va permettre à la fois d’inscrire la nouvelle leçon dans une continuité, et de « cadrer » l’apprentissage à venir. Nous reviendrons dans le cours de cette étude sur la question du cadrage, mais intéressons-nous ici aux raisons pour lesquelles la mise en œuvre du geste achoppe! Le tissage n’opère pas, du fait de la combinaison de deux facteurs qui révèlent l’importance des soubassements technologiques de ce geste.

Le premier facteur tient à la confusion de savoirs objectivés supposés acquis – les voyelles et les consonnes –, et des modalités de leur assimilation par la communauté discursive de la classe, modalités sous lesquelles ils sont susceptibles d'être reconnus. Nous entendons par là qu'il y a une forme de personnalisation des savoirs, un habillage particulier, une genèse spécifique à chaque groupe classe, qui rendent le geste de tissage particulièrement périlleux pour quiconque se trouve étranger à la communauté concerné, ce qui est le cas de Guillaume. Cela revient à dire que la sollicitation immédiate de savoirs disponibles ne peut être conduite que sous une forme elle-même admise par la communauté, ce que pressent Guillaume lorsqu'il tente de reformuler sa question de différentes façons, cherchant en quelque sorte la présentation canonique – nous entendons canonique pour le groupe –, de cette question (cf. infra).

Le deuxième facteur est de nature didactique : il concerne les liens interrogeables entre la maîtrise d'une catégorisation de type consonnes-voyelles, et la nature cognitive de la tâche proposée dans la suite du cours. Il pose donc la question de la cohésion des unités, et par là même de la réalité du tissage, dès lors que les deux savoirs concernés n'entretiendraient que des liens distendus, de l'ordre de l'appartenance à un domaine d'enseignement. Une telle discontinuité des unités constituerait, à rebours du tissage postulé, un facteur de désajustement considérable. L'autoconfrontation permet de saisir l'évolution du point de vue de Guillaume concernant ce point.

4.2. Est-il nécessaire de connaître les voyelles et les consonnes pour apprendre à lire ? Ebauche d'une didactique de la lecture, à partir de l'expérience de classe

Reconnaître le « u » comme une voyelle est nous l'avons dit, l'unité didactique sur laquelle Guillaume s'appuie pour opérer le tissage. Il s'agit de rappeler un savoir supposé connu, pour installer l'activité suivante. Le fait que les élèves ne parviennent à répondre à la question constitue un réel imprévu, qui va jusqu'à affecter la poursuite de la séance elle-même ! La connaissance des voyelles et des consonnes étant pour l'enseignant étroitement associée à l'apprentissage de la lecture, la défection soudaine de cet acquis pose problème, au-delà de la caducité du tissage. Est-il possible d'envisager une séance sur le code, en dépit de cette méconnaissance des voyelles et des consonnes ?

Le premier mouvement de Guillaume, celui qui s'approche de sa perception en cours d'activité, est de considérer que c'est impossible ! Son opinion s'articule autour de l'idée

d'une double nécessité. La première nécessité répond à des principes de communication : il est nécessaire de disposer d'un lexique approprié pour échanger avec les élèves autour de certains objets de savoir. Il peut être utile à ce titre de nommer les voyelles et les consonnes, lorsqu'on réalise une activité de lecture. La deuxième nécessité rejoint plus précisément les conditions d'apprentissage: il est important de maîtriser un certain nombre de connaissances pour apprendre à lire : la catégorisation voyelles-consonnes en ferait partie. Mais ce deuxième argument est fragilisé au cours de l'entretien. Guillaume perçoit qu'il est en désaccord avec ce que l'épisode laisse entrevoir des pratiques professionnelles de la communauté : cette question de voyelles et de consonnes n'a pas l'air au cœur des routines de la classe, pourtant sous la responsabilité d'un enseignant chevronné ! Son hésitation transparaît dans l'intervention suivante : « je savais pas qu'on pouvait apprendre à lire sans apprendre les voyelles » ! Pointons ici la façon dont opère dans l'autoconfrontation la reconfiguration des proto-savoirs professionnels : elle procède à la fois par une clarification des exigences de la tâche, de ses difficultés, et par un dialogue entre la pratique individuelle et ce qu'elle révèle en creux des usages de la communauté.

4.3. Les élèves comprennent-ils ce qu'on attend d'eux ? Intercompréhension et dialogue didactique, un rapprochement fugace

La situation de classe révèle des interrogations qui sont encore en suspens, à ce stade de la formation : les modalités d'apprentissage de la lecture par exemple. En classe, l'enseignant reste toutefois plus d'une minute sur cette question de voyelles et de consonnes. Il commente son opiniâtreté: « je voulais savoir si ils savaient ou pas, donc vraiment je leur demande quoi, je continue à leur demander ». Ce propos mérite d'être relevé et interrogé. Face au grand nombre de commentaires qui expriment le désarroi de Guillaume, son incertitude, le sentiment d'être happé par une situation dont il ne maîtrise pas les clés, nous sommes ici en présence de l'affirmation quasi unique d'une conduite orientée de l'interaction. L'insistance de Guillaume à questionner sur ce point les élèves trouve son motif apparent dans son souci de savoir avec certitude si les élèves savent ou non que le « u » est une voyelle. Il nous semble cependant qu'un enjeu moins visible doive être attaché à ce moment. La forme d'investigation choisie par Guillaume est un questionnement de type devinette, voisin dans son déroulement des *questions-devinettes* identifiées par Altet (1994)[10]: nous

[10] « Face à de telles questions, l'élève n'a aucune initiative ou liberté de choix, il ne lui reste qu'à se couler dans le moule préparé, qu'à deviner ce que le professeur attend, d'où les questions-devinettes où l'élève n'a plus qu'à donner le mot attendu. Et dans ces échanges on voit l'enseignant conduire vers sa réponse laissant même de côté

entendons par là que le maître essaye de faire deviner aux élèves la réponse, en leur apportant des indices successifs : « a, e, i, o, u », écriture en colonne au tableau. Il s'agit à travers ce questionnement d'une forme assez bien installée dans les pratiques magistrales, et qui procède d'un renforcement de la dissymétrie : elle met en scène l'ignorance de l'un, le savoir de l'autre. Nous la considérons comme une forme biaisée du dialogue didactique, opérant sur la base de la rétention du savoir et non de son partage : ici par exemple le refus de Guillaume de livrer d'emblée le terme de « voyelle » est ce qui soutient l'échange. Il est envisageable que ce modèle de questionnement se réfère pour Guillaume au questionnement heuristique, il en diffère cependant radicalement. Dans le cas qui nous occupe, la participation effective des élèves ne révèle aucune progression dans la construction d'un savoir. La réponse est finalement donnée par le maître, seul bénéficiaire d'échanges qui lui ont permis de prendre le contrôle, d'investir la place du maître, de se servir du savoir pour prendre le pouvoir: car ainsi que l'évoque Charlot, « lorsque le savoir intervient dans une pratique comme matériau ou comme acte de la pratique, il assure du pouvoir à celui qui le met en œuvre » (1979, p. 13). C'est là l'enjeu fondamental à notre sens de cet épisode, fortement lié au contexte évoqué ! Et si la rentabilité didactique d'un tel échange se doit d'être critiquée, nous devons en reconnaître l'utilité pour un novice désireux de consolider sa place de maître.

Guillaume n'est toutefois pas dupe des limites du procédé : à côté des commentaires qui ont justifié l'analyse précédente, on peut repérer un certains nombres de propos qui témoignent de ce que Guillaume s'interroge sur ce que les élèves comprennent réellement de sa demande ? « Je crois qu'ils sont perdus en fait », avance Guillaume. « Ils cherchent à savoir ce que je veux, mais ils n'arrivent pas à savoir où je veux en venir ». L'opacité apparaît comme un des ressorts fondamentaux du moment. Un tel aveu déplace sensiblement la problématique des paragraphes précédents : il introduit une dimension nouvelle dans la façon dont Guillaume appréhende l'épisode. Quelle signification les élèves sont-ils en mesure d'attribuer à ce moment de classe, comment perçoivent-ils l'attente de l'enseignant ? Voilà le genre de questions que son retour sur l'expérience permet à Guillaume d'approcher. Cette clarification des attentes, cette négociation de la situation didactique, présente de surcroît la difficulté de ne pouvoir être conduite que par l'entremise d'objets langagiers, eux-mêmes pris dans ce mouvement de négociation. Comment peut-on parler, avancer dans le cours, si les

des réponses exactes mais qu'il ne veut pas exploiter parce que ce n'est pas la réponse attendue […]. C'est le professeur qui en fin de compte donne le mot qu'il attendait » (Altet, 1994, p. 113-114).

éléments stables que l'on escomptait, si le cadre commun sur lequel on pensait s'appuyer est lui-même à construire ?

> ENSEIGNANT : comment on fait pour parler si on :: enfin pour parler + pour ++ pour pouvoir discuter avec eux si on peut pas leur dire ça se sont des voyelles et ça ce sont des consonnes quoi

Voici une étonnante intuition de la difficulté fondamentale que pose à notre sens l'intercompréhension en interaction didactique. Cette considération demeure pour Guillaume extrêmement fugace. Nous ne devons en exagérer ni l'importance, ni la consistance ! D'autres arguments, bien plus accessibles, lui permettent de trouver des causes à la difficulté qu'il rencontre : son statut de novice, sa méconnaissance du métier, des élèves. Il nous paraît toutefois important de retenir cette intuition d'une difficulté inhérente à la communication scolaire: nous la rencontrerons en effet à diverses reprises dans le cours de cette étude, souvent aussi fugacement exprimée, le plus souvent associée comme dans le cas de Guillaume à divers motifs extérieurs qui viennent la justifier, et la distraire par là même de cette nature éminemment ordinaire que nous chercherons à préciser. Mais abordons à présent le troisième épisode sur lequel nous nous arrêterons.

5. Je vois " s " et j'entends [s], mais pas toujours ! Le rapport de l'enseignant au savoir enseigné

Au cours de la même phase de démarrage, l'enseignant annonce le travail qui doit avoir lieu sur la lettre « s ». Voici cet extrait, et le commentaire qui en est fait dans l'autoconfrontation :

	Données des verbalisations en classe	**Données de l'autoconfrontation**
01	ENSEIGNANT : comment on fait le son	
02	[s] + ça s'écrit comment + quand on	
03	entend [s]	
04	ELEVE : comme le serpent à sonnette	GUILLAUME : oui + du coup euh + ça pose plein de
05	ENSEIGNANT : comme le serpent + hein	problèmes là
06	+ chut + on refait plus le son (*à un élève*	CHERCHEUR : pourquoi (*rires*)
07	*qui continuait à faire [s]*) + <u>Mathilde</u>	GUILLAUME: ben c'est vrai qu'en fait y'a / <u>y'a mille</u>
08	<u>comment on fait le son euh [s]</u> + comment	<u>façons de / enfin mille façons euh :: / y'a plein de façons</u>
09	on l'écrit + <u>comment on le voit le son</u> + <u>je</u>	<u>de faire le son [s]</u> et que :: quand on voit " s " y'a pas /

10	vois et j'entends [s] + alors on va voir +	c'est pas forcément celle-là alors déjà là j(e) me dis mais
11	on va voir une façon de le faire + avec ça	+ ça va pas parce que :: on peut avoir euh :: +++ enfin il
12	vous connaissez (*écrivant la lettre " s " au*	faut / ça va engendrer des / des problèmes chez les enfants
13	*tableau)*	en fait
14	PLUSIEURS ELEVES : oui + oui + c'est	CHERCHEUR : que tu perçois à ce moment-là en fait
15	" s "	GUILLAUME: oui ++ ben je me dis mais non enfin c'est
16	ENSEIGNANT : c'est le " s " + quand je	pas possible d'avoir + de dire ça + c'est pas vrai + alors
17	vois " s " j'entends [s] + pas toujours	moi j'y connais rien en phonétique en plus donc euh ça va
18	hein (fronçant les sourcils) + eh ben on va	être euh:: […] enfin mais d'un autre côté aussi c'est /
19	voir tout ça	c'est ++ je me dis que c'est :: c'est bien de le réaliser +
20		bon est-ce que les enfants le perçoivent c'est ça le
21		problème / c'est est-ce que les enfants perçoivent ce que
22		je suis en train de dire c'est à dire / moi je dis euh :: mais
23		pas / mais pas tout le temps / est-ce ce que c'est pas trop
24		d'informations du coup pour eux ++ et :: parce que bon
25		c'est bien de leur dire quand il y a le " s " ça fait pas
26		toujours ça […] mais normalement ça fait ça […]mais pas
27		toujours […]alors du coup eux ils vont être perdus et ça
28		perd ++ enfin ++ mais d'un autre côté c'est bien aussi
29		qu'on leur dise puisque c'est vrai que ça peut être <.. ?>

Le " ça pose plein de problèmes " qui ouvre ce passage de l'entretien rend assez bien compte de l'insatisfaction de Guillaume, quant à la façon dont il a conduit ce moment de classe. De quoi s'agit-il ? Abordant le son [s], l'enseignant demande aux élèves quelle est la lettre qui lui est associée. Aucun élève ne répondant, il écrit la lettre au tableau, et plusieurs élèves disent alors son nom : « oui, oui, c'est " s " ». Guillaume annonce alors : " quand je vois " s " j'entends [s] ", avant de se reprendre : « pas toujours, hein ». Il existe en effet un certains nombre d'occurrences dans lesquelles on peut voir " s " et ne pas entendre [s] ! La mise en garde « pas toujours hein », accompagnée du froncement de sourcils, semble trahir le caractère spontané de cette prise de conscience, ce que l'entretien confirme : « oui ++ ben j(e) me dis mais non enfin c'est pas possible d'avoir + de dire ça + c'est pas vrai ».

Bien que l'erreur ait été aussitôt corrigée, Guillaume se montre embarrassé d'avoir été pris en défaut sur ses propres connaissances. Il évoque la complexité des phénomènes grapho-phonologiques : « y'a mille façons de / enfin mille façons euh :: / y'a plein de façons de faire le son [s] ». Il affirme ensuite, toujours sur le mode hyperbolique, son ignorance de la phonétique : « moi j'y connais rien en phonétique. » Le propre rapport de l'enseignant au

savoir se trouve ici engagé dans un mode instrumental : de sa robustesse dépend la capacité de l'acteur à intervenir de façon conforme au savoir savant, dans le cadre d'une interaction dont le caractère émergent et complexe peut provoquer quelque déstabilisation.

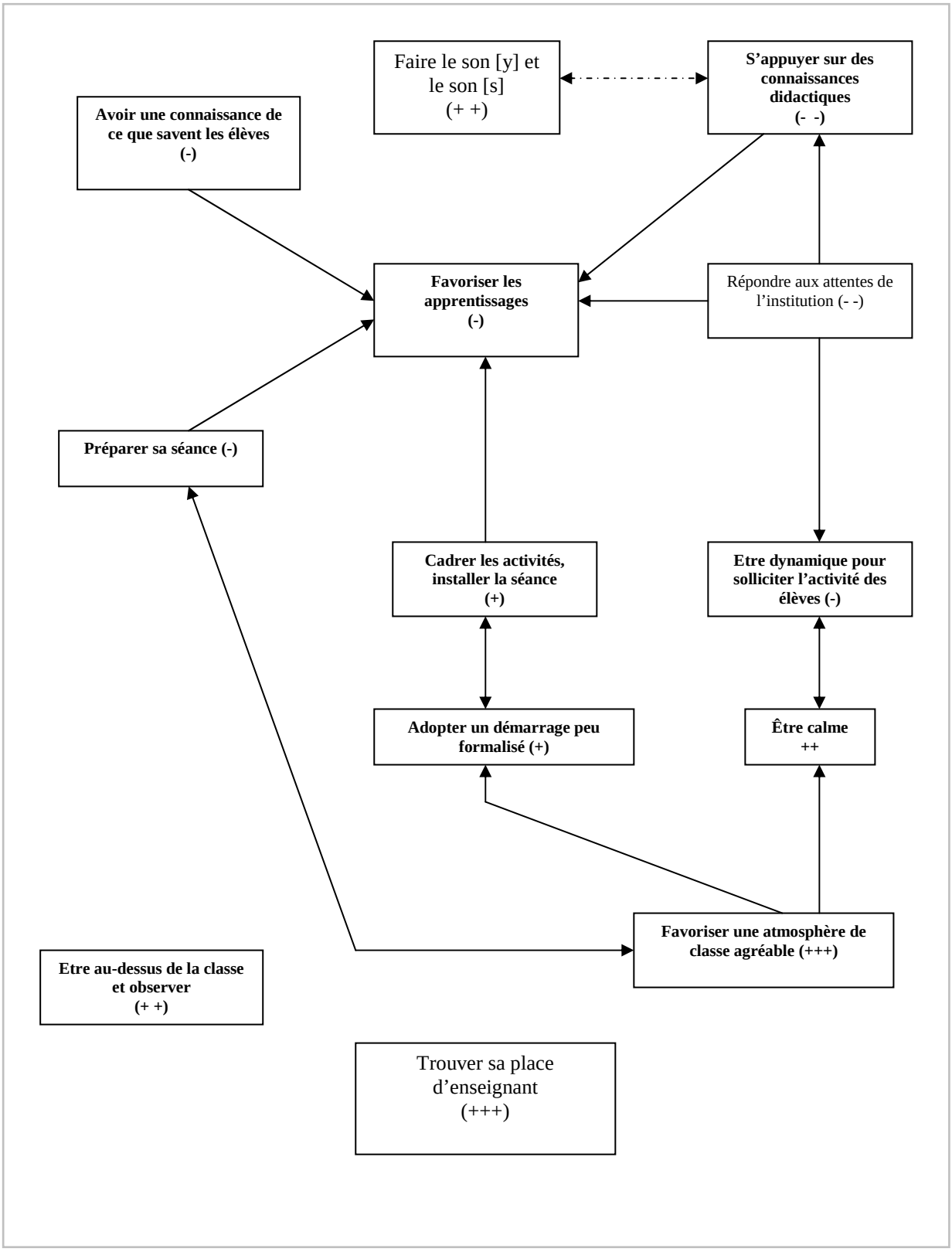
C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES

1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur)

Récit restreint de l'épisode concerné : Après une lecture du texte support, l'enseignant annonce le programme de la séance. Il tente en vain de faire reconnaître le « u » comme une voyelle. Puis il annonce le travail sur le [s], et se trouve un instant embarrassé d'avoir pu dire que lorsqu'on voit la lettre « s » on entend le son [s].

Préoccupations	**Didactiques**	Succinctement définies, en terme programmatiques : « faire le son [y] et le son [s] »
	Atmosphère	Grande importance accordée au fait que les élèves et le maître se sentent bien ensemble
	Tissage	Il s'agit ici plus précisément d'un cadrage : s'appuyer sur des éléments supposés connus, les voyelles, pour installer la séance de lecture
	Identitaires	Trouver sa place dans la classe, investir ce nouveau rôle de maître. Porter un regard inhabituel sur sa façon d'être au monde : la mollesse et ses effets sur la classe
Rapport au savoir enseigné		Dit ne pas savoir comment on apprend à lire, ne rien connaître à la phonétique. Expérimente cependant les enjeux de pouvoir liés à la maîtrise du savoir : « comment ça s'appelle le « u » ?
Référence à la communauté professionnelle		Vécue comme une instance critique
Gestion du spatio-temporel	**Timing**	
	Instruments	Choix des instruments par défaut : le texte de La Fontaine est choisi parce qu'il se trouvait en classe. Pas de recours à la méthode de lecture, car non disponible à la maison
	Déplacements	Dilemme sur l'endroit où se placer dans la classe (recouvrant une préoccupation identitaire : place de l'enseignant, être au-dessus et se regarder faire la classe)
Appréciation portée sur le début concerné	**Fonctionnement**	Imprécision dans les objectifs didactiques, dans la formulation des consignes. Tâches inadaptées. Difficulté de mener une séance de lecture sans savoir comment s'y prendre.
	Affects	Peu satisfait de ce premier stage
Co-activité maître-élèves : appréciation de l'intercompréhension		A le sentiment d'être confus, et de provoquer en retour une confusion importante chez les élèves, qui sont « perdus »

2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associées à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions



D) VERBATIM

0mn 0s

ENSEIGNANT : (*aux CP*) eh sortez les feuilles que je viens de vous distribuer quand même *(L'enseignant se déplace vers son bureau, déplace une feuille qui s'y trouve, et prend appui des deux mains sur le plateau, légèrement penché en avant ; 12 secondes pendant lesquelles l'enseignant est silencieux, les enfants continuant à discuter entre eux)* alors dans les / sur les feuilles que j(e) vous ai distribuées + KEVIN < pour rappeler l'élève au calme> ch ::ut + Thomas *(élève de Ce1)* je suis en train de travailler avec les CP j(e) t'ai demandé de faire quelque chose tu le fais + et tu te tais +++ Tom (élève de Cp) j(e) t'ai demandé de ranger la feuille tu la ranges tout de suite + ton livre aussi + Eugénie c'est pareil +++ ta feuille ton livre : + gardez vos cahiers et les feuilles que je vous ai distribuées hein sur la grenouille + avec la grenouille ++++ vous avez pas b(e)soin du livre de math là +++ sortez vos cahiers de :: / d'écriture

UN ELEVE : c(e)lui-là 'maître

ENSEIGNANT : Jérémy + ch :: + 'hein (aux ce1) + faut essayer de comprendre ce que vous lisez + tout c(e) que vous lisez + en silence (plus fort) ++++ bien alors vous avez reconnu (*se redressant, quittant le bureau avec la feuille dans la main, et présentant celle-ci au groupe de Ce1*) qu'on l'avait tous + on l'avait déjà vue + cette feuille d'accord + on l'avait copiée collée + copiée et collée ++ est-ce que vous vous rappelez de quoi ça parle

1mn 34s

PLUS. ELEVES : oui

ENSEIGNANT : Kévin

KEVIN : d'une grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf

ENSEIGNANT : ouais Alexandra

ALEXANDRA : <……. ?>

ENSEIGNANT : chut ::

ALEXANDRA : la grenouille elle veut être grosse

ENSEIGNANT : la grenouille elle veut être aussi grosse que le bœuf d'accord

ALEXANDRA : plus grosse + et puis elle explosa

ENSEIGNANT : et elle explose ouais + O.K. bon je vais vous la relire une fois +++ je la relis une fois et puis on va essayer de travailler un p(e)tit peu sur le / deux sons aujourd'hui + d'accord ++ AXEL (*élève de Ce1*) + t'es pas en train de faire du coloriage + tu es en train de lire + normalement (*échange inaudible entre une élève et l'enseignant*) ++ allez chut vous écoutez

2mn 30s

UN ELEVE : oui

ENSEIGNANT : la grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf (*suit la lecture de la fable de La Fontaine par l'enseignant, qui ne s'interrompt qu'une fois pour inciter un élève à écouter ; il l'appelle par son prénom : Clément*)

3mn 27s

ENSEIGNANT : alors vous avez / est-ce que vous avez remarqué un p'tit peu en suivant + ou est-ce que vous avez réussi à suivre la lecture en même temps

PLUS. ELEVES : oui + oui + oui

ENSEIGNANT : c(e) qu'on va faire aujourd'hui on va travailler + est-ce que vous avez reconnu la lettre qui est dessinée en haut (*l'enseignant désigne avec le doigt sur le haut de la feuille la lettre « u »*)

DES ELEVES : oui oui

ENSEIGNANT : Manon

MANON : « u »

ENSEIGNANT : c'est le « u » d'accord ++ comment ça s'appelle le « u » + ça fait partie de quel groupe de lettres + Alexandra

ALEXANDRA : tout

4mn

ENSEIGNANT : non +++ vous les avez vues (*levant le regard au mur, comme y cherchant une affiche*) avec le « a » + le « i » + le « e » + le « o » + vous l'avez vu tout ça (*s'appuyant contre une armoire placé sur un mur de côté de la classe*)

UN ELEVE: a e i o u

UN ELEVE: là-bas (*désignant le tableau*)

ENSEIGNANT : ça y est pas au tableau là

UN ELEVE : c'est après le <…. ?> (*désignant un affichage*)

ENSEIGNANT : non ça c'est le « o » + je vous parle du « u »

DES ELEVES : « u » + le « u »

ENSEIGNANT : 'd'accord ++ comment on appelle toutes ces lettres là + le « a » + le « e » + le « i » « o » « u » (*écrivant ces lettres au fur et à mesure, en colonne, sur la partie droite du tableau*) + et le « y » + Clément ++++ (*revenu s'adosser à l'armoire*) ça s'appelle des voyelles d'accord + <u>vous le savez</u>

DES ELEVES : <u>les voyelles</u> et les consonnes

ENSEIGNANT : voilà et les consonnes alors vous le savez ça + Gaëlle + les consonnes c'est toutes les autres d'accord + ensuite + donc nous on va travailler sur celle-là + aujourd'hui (*il entoure le « u » au passage sur le tableau puis rejoint son bureau*) + d'accord + et puis sur + le son + [s]

5mn 38s

UN ELEVE : si

ENSEIGNANT : comment on fait le son "s" + ça s'écrit comment + quand on entend [s]

UN ELEVE : comme le serpent à sonnette

ENSEIGNANT : comme le serpent + hein + chut + on refait plus le son (*à un élève qui continuait à faire [s]*) + Mathilde comment on fait le son euh [s] + comment on l'écrit + comment on le voit le son + je vois et j'entends "s" (*accompagnant d'un geste horizontal de la main, comme pour marquer une articulation, une liaison*) + alors on va voir + on va voir une façon de le faire + avec ça vous 'connaissez (*écrivant la lettre « s » au tableau*)

6mn 24s

ELEVES : oui + oui + c'est "esse"

ENSEIGNANT : c'est le "esse" + quand je vois « s » j'entends "esse" + pas toujours hein (*fronçant les sourcils*) + eh ben on va voir tout ça + alors dans le texte que je vous ai donné + vous allez souligner ++ non vous allez recopier sur votre cahier à la page d'aujourd'hui + 'd'accord + vous allez recopier les 'mots (*marquant un premièrement sur son pouce*) dans lesquels on voit + « u » (*entourant à nouveau la lettre au tableau*)

PLUS. ELEVES : « u » « u »

ENSEIGNANT : et dans lesquels + attention parce qu'(il) y'a deux choses + il faut qu'on voit « u » et qu'on entende [y] (*marquant les deux éléments avec le pouce puis l'index*)

7mn 05s

UN ELEVE : on doit les entourer

AUTRE ELEVE : on peut <……. ?>

ENSEIGNANT : non on les recopie sur son cahier

UN ELEVE : ah

ENSEIGNANT : d'accord + vous le faites au stylo bien proprement sur votre cahier

UN ELEVE : comment maître il faut qu'on l'écrive

ENSEIGNANT : chut + attendez avant de commencer + Yann qu'est-ce que j'ai ,demandé

YANN : il faut

ENSEIGNANT : on écoute + Alexandra Tom(*pour l'amener à écouter*)

YANN : t'as demandé que + euh

ENSEIGNANT : alors t'avais commencé sans savoir ce qu'il fallait faire + Kévin + qu'est-ce que j'ai demandé de faire (*Alexandra lève le bras, il lui fait signe d'attendre et articule « attends »*)

7mn 35s

KEVIN : euh:: de de recopier

ENSEIGNANT : Manon qu'est-ce que j'ai demandé de faire

MANON : t'as dit euh <…. ?>

ENSEIGNANT : Alexandra

ALEXANDRA : <…. ?>

ENSEIGNANT : alors j'ai dit deux choses + alors vous écoutez maintenant + Mathilde tu t'assois correctement + premièrement on soul + on + ouais on écrit + on recopie sur son cahier les mots du texte dans lesquels + on voit « u » + mais aussi on entend [y] + 'd'accord

	+ Tom qu'est-ce que j'ai ,demandé + ch ::ut + j'ai demandé Tom qu'est-ce qu'on doit faire
TOM :	<… ?>
ENSEIGNANT :	vas-y dis-le / t'écoutais pas encore + tu crois que je vais répéter combien de fois la consigne + parce que toi t'écoutes pas + Mathilde qu'est-ce que j'ai demandé
MATHILDE :	de copier / de copier des mots qui euh
9mn	
ENSEIGNANT :	des mots
MATHILDE :	où on entend [y]
ENSEIGNANT :	des mots dans lesquels on entend [y] et où on voit u + Clément (*Clément écrivait allongé sur sa table, il se redresse vivement*) + qu'est-ce qu'il faut faire
CLEMENT :	des mots où on entend [y] / [y]
ENSEIGNANT :	il faut faire quoi + il faut 'les
CLEMENT :	<entourer ?>
ENSEIGNANT :	non il faut les recopier sur ton cahier d'accord
	Un élève pose une question inaudible qui porte vraisemblablement sur une explicitation de la tâche.
ENSEIGNANT :	on va voir + vous écrivez les mots + en entier hein pas que la lettre d'accord
MÊME ELEVE:	ouais mais aussi le / le « u » que tu as écrit là il est pas comme ça *(montrant un affichage*)
9mn 50s	
ENSEIGNANT :	alors on va faire dans la première ligne par exemple + d'accord + dans la première ligne
ELEVE A AUTRE :	va leur dire qu'ils arrêtent (*parlant de Ce1 qui font du bruit*)
ENSEIGNANT :	si je vous lis la première ligne + les Ce1 y'a trop de bruit + alors une grenouille vit un bœuf (*détachant les mots*) +++ combien de mots on va écrire + regardez la première ligne du texte d'accord (*se penchant sur un élève pour lui indiquer l'endroit*) + 'une + oui mais qu'est-ce qu'on doit écrire + non on doit écrire que les mots où il y « u » dedans + où on entend [y] + non + par exemple si on voit qu'il y a écrit + y a un « u » dans un mot + une grenouille vit un bœuf + regardez sur vôtre dans votre sur votre ligne + sur votre euh + attends + attends il faut que tout le monde ait son + chut (*interpellant deux élèves de Ce1 par leurs prénoms*) t'as réussi à lire le 'texte
11mn 07s	
ELEVE :	oui c'est bon
ENSEIGNANT :	bien + est-ce que vous avez trouvé les mots
ELEVE :	oui
ENSEIGNANT :	les mots que vous connaissez pas vous allez les chercher dans le dictionnaire + en silence hein toujours + alors on 'reprend d'accord + par exemple si j'écris ça comme ça ici (*il écrit une grenouille au tableau*) + alors si j'écris une grenouille où est-ce que vous voyez des « u » + Eugénie ++ 'là

EUGENIE : oui

ENSEIGNANT : ’là + viens nous montrer + chut

Eugénie désigne correctement les deux « u »

12mn 10s

ENSEIGNANT : ouais + et là aussi d’accord + donc là y’a deux mots où on voit le « u » par exemple + d’accord + mais où est-ce qu’on entend [y] seulement

UN ELEVE : oh là là

ENSEIGNANT : Manon

MANON : une

ENSEIGNANT : « une » on entend [y] d’accord + on voit « u » on entend [y] + et ’ici (*désignant « grenouille »*) on voit le « u » mais est-ce qu’on entend [y] quand on le lit + Yann qu’est-ce qu’on lit là + c’est pas facile à lire

YANN : grenouille

ENSEIGNANT : ’« grenouille + est-ce que dans « grenouille » on entend [y]

UN ELEVE : non

12mn 46s

ENSEIGNANT : bien vous avez compris ce qu’il faut faire maintenant + donc là maintenant qu’on a trouvé le mot (*l’encadrant au tableau*) + ben on l’écrit sur son cahier + ça c’est le cahier ’d’accord (*montrant la partie gauche du tableau*) et ben on l’écrit ici (*il écrit « une »*) + en entier + ’d’accord

CLEMENT : tout ça (*s’exclamant, croyant qu’il faut copier la totalité du texte*)

ENSEIGNANT : non t’as pas écouté Clément + que les mots dans lesquels on entend [y] ++’d’accord + (*s’approchant de lui et se penchant sur sa table*) sur la page d’aujourd’hui + il faut que tu lises sur ta feuille d’accord (*il ré-explique en chuchotant la consigne à Clément et l’aide à commencer son travail. Puis il remarque le travail d’ un élève assis à une table.*) Ecris bien + dessous le (*un mot inaudible*) de la date + tu crois qu’on va prendre un cahier par jour pour toi + ben non il faut pas ,allez (*il passe entre les rangs*) ça c’est un mot difficile pour toi + c’est bœuf + ouais c’est dur mais faut euh

15mn 02s

UN ELEVE : tu peux nous dire des’ mots

ENSEIGNANT : attends on va changer alors + vous y arrivez pas non plus vous + qu’est-ce que t’as écrit + bon alors O.K. d’accord on va changer +++ Mathilde et Thomas vous avez fait quoi vous + bon d’accord on arrête + alors ce qu’on va faire + on va faire comme ça alors + ce qu’on va ’faire + je vais vous lire les ’phrases + et vous vous allez suivre avec moi les phrases d’accord + dans le / sur le texte + moi je les lis + vous regardez les mots et vous me dites si on voit « u » si on entend [y] + ’d’accord + on commence la première phrase c’est celle là ’d’accord (*la montrant sur la feuille*) + la première phrase ’Manon + c’est laquelle + elle commence par quelle lettre (*il l’indique à deux élèves*) + non on lit pas le titre +++ ch ::ut alors ben je vous lis les phrases et vous me

	dites si on voit « u » si on entend [y] 'd'accord + les Ce1 y'a trop de bruit ++ vous cherchez les' mots
16mn 22s	
ELEVE CE1 :	oui
ENSEIGNANT :	ou vous cherchez n'importe quoi +++ chut :: + silence + tais-toi + alors c'est 'parti
PLUS. ELEVES:	(*enthousiastes*) oui + oui
ENSEIGNANT :	« une grenouille + vit un bœuf » + faut que vous regardiez sur vos feuilles parce qu'autrement on va pas savoir quel mot + alors Eugénie
EUGENIE :	dans « une »
ENSEIGNANT :	dans « une » allez + ,dans une ++ alors on va mettre ici +++ je vois u et j'entends [y] (*il écrit : « je vois u et j'entends [y] » au tableau*) +++ alors est-ce que vous êtes tous d'accord que dans « une » + le premier mot de la première phrase
PLUS. ELEVES :	non non non :::
ENSEIGNANT :	pourquoi + Kévin + on entend bien [y]
17mn 32s	

Chapitre 2 – « Comment Perrault a-t-il écrit ses contes ? » Littérature au cycle III

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE

La deuxième analyse que nous proposons porte sur une séance de littérature réalisée en cycle III, par une enseignante qui se trouve elle aussi en formation. La séance a lieu lors d'un stage en responsabilité, dans une classe rurale à cours multiple. Le groupe d'élèves comprend des Ce2, des Cm1 et des Cm2. L'enseignante travaille depuis plusieurs séances sur *l'Enfant Océan* de Jean-Claude Mourlevat[11]. Ce roman met en scène la fugue d'une fratrie de sept enfants, partis à travers la France pour rejoindre l'océan. Il s'agit d'une œuvre de littérature jeunesse, que cette jeune enseignante a découvert à l'occasion de sa formation de français à l'IUFM. La séance filmée ce jour-là porte dans un premier temps sur la lecture d'un résumé des deux chapitres précédemment étudiés. Le résumé proposé aux élèves a été rédigé par l'enseignante elle-même. Béatrice le présente à la classe de la façon suivante: « eh bien moi, pour que vous vous y retrouviez mieux, parce qu'on a beaucoup avancé, y'a deux choses, là c'est la suite du résumé ». Dans sa préparation, l'enseignante a ensuite prévu un échange sur les chapitres, afin d'accompagner et de prolonger le rappel des événements. Elle procèdera ensuite à la lecture d'un nouveau chapitre. L'objectif que s'est fixé Béatrice pour la séance est d'aider les élèves à se remémorer les épisodes précédents, puis d'avancer avec eux dans la lecture de l'œuvre. L'enseignante a en outre apporté ce matin-là un exemplaire des *Contes* de Perrault, qu'elle a l'intention de laisser en classe. En effet, *l'Enfant Océan* comporte de nombreuses proximités avec le conte du *Petit Poucet* : sept enfants, une famille en détresse, un voyage. Béatrice a choisi d'ouvrir sa séance sur la présentation de ce conte.

[11] Mourlevat, J.-C. (1999). *L'enfant océan*. Pocket jeunesse.

RAPPEL DES ELEMENTS DE CONTEXTE	
Enseignante	Béatrice
Statut	PE2
Niveau de classe concerné	Ce2 / Cm1 / Cm2
Type d'école	Ecole rurale
Date du filmage	11 avril 2003
Nature de la séance	Lecture littéraire
Objectif	Lire l'incipit du *Petit Poucet* pour mettre en évidence les proximités avec le roman de Mourlevat Revenir sur les chapitres du roman lus précédemment
Ressource de préparation identifiée	Le roman de Mourlevat a été travaillé dans le cadre de la formation de français à l'IUFM
Support de travail proposé aux élèves	Photocopies du résumé des chapitres lus précédemment Photocopies des chapitres suivants

B) ANALYSE

1. Arrière-plan préoccupationnel

1.1. Un stage aux allures de bras de fer, face à une classe difficile

Dans les propos qu'elle tient en revenant sur sa séance, l'enseignante exprime à plusieurs reprises le sentiment qu'elle a eu, lors de ce stage, de se trouver face à un public particulièrement difficile. « Là, je sais que je suis avec une classe difficile » , dit-elle en découvrant les premières images. Elle évoque l'effort important qu'elle a dû fournir, pour parvenir à s'imposer : « j'ai eu du mal, dès le début, j'ai fixé vraiment des limites très, très claires ». Mais malgré ce cadrage intensif, la maîtrise du groupe classe demeure l'affaire de chaque instant, et Béatrice n'a pu se départir durant le stage d'une appréhension qui transparaît lors du filmage: « j'ai un sourire un peu figé ou coincé et tout, parce que je sais que dans le fond j'ai peur que ça se passe pas bien ».

Aux difficultés de comportement viennent s'ajouter les difficultés scolaires des élèves. À propos du niveau de la classe, Béatrice indique ainsi: « j'ai eu des Ce1 qui étaient largement meilleurs, ils étaient en Ce2 hein, quand même, […] non, ça faisait peur hein. » Face à ce constat alarmant, la jeune stagiaire n'a pas baissé les bras. Elle s'est engagée dans un véritable bras de fer avec la classe, refusant de transiger sur des exigences qu'elle considérait pour sa

part comme amplement justifiées : « j'ai été plus dure que j'avais jamais été dans aucun stage, ou jamais avec les enfants, mais ils […] savaient clairement ce que j'attendais, ils reconnaissaient le bien fondé de ces choses-là ». Le regard qu'elle porte en fin de parcours semble légitimer a posteriori une telle dépense d'énergie : « du coup on a passé trois semaines impeccables, je crois, mais vraiment trois semaines où les enfants se sont épanouis, s'aidaient les uns les autres et tout ». Mais l'intensité de cette expérience, l'insécurité qui a accompagné ces trois semaines, la nécessité de prendre sur soi et de contrôler ses affects, font retour au cours de l'entretien. Les trois sous-parties suivantes en témoignent, abordant tour à tour le regard porté sur les élèves, la mise en cause de l'enseignant titulaire, et le récit d'un épisode en apparence anodin, qui dévoile cependant une dimension fondamentale de cette expérience de stage.

1.2. La relation maître- élèves: entre agacement et hostilité

Alors même que le stage s'est achevé dans de bonnes conditions, l'entretien donne donc à Béatrice l'occasion d'exprimer le désarroi, l'agacement, voire l'hostilité qu'elle a pu occasionnellement éprouver durant ces trois semaines. À l'appréciation d'ensemble que nous avons évoquée ci-dessus, s'ajoutent des commentaires concernant des élèves singuliers. Un des premiers plans de la vidéo montre ainsi un élève qui s'agite sur sa chaise. La classe n'a pas encore commencé : « déjà prêt à bondir […] Julien là […] c'est celui qui insultait le plus ses camarades ». Comme le confie Béatrice, sa relation avec cet élève a atteint un niveau de tension particulièrement élevé : « J'étais trop sensible à ses réactions quoi, je… enfin c'est le seul élève contre lequel au fur et à mesure j'ai construit quelque chose que j'arrivais pas à débloquer et qui me dépassait moi même quoi, c'est à dire que franchement c'est le seul élève où j'ai eu envie de lui coller une gifle quoi. »

Dans le plan vidéo suivant, un autre élève s'approche de l'enseignante pour lui poser une question. Nous sommes toujours dans les minutes précédant la séance, et les enfants sont en train de s'installer. Comme la question est inaudible sur l'enregistrement, le chercheur demande à Béatrice sur quel point de la séance à venir porte la question de l'élève. L'enseignante répond : « euh non ça m'étonnerait, non, c'était par rapport à un autre travail. Mais Thomas posait toujours des questions en rapport avec autre chose quoi, il était… » Dans ces deux cas, l'attitude pour le moins sévère de Béatrice détonne quant aux discours tenus par l'institution scolaire sur l'élève, aussi bien par la voix des programmes que par celle des

formateurs. Elle détonne sans doute moins au regard des coutumes de la communauté professionnelle enseignante, telles qu'on peut les saisir à travers différentes enquêtes. Le rapport de Baldet (2004) dénonce pour sa part des cas extrêmement graves mais isolés de brutalités physiques ou de harcèlement psychologiques de la part d'enseignants, mais d'autres recherches mettent en évidence la récurrence de formes d'irrespect ou d'agressivité, qui paraissent ainsi bien installées dans le panorama scolaire. Dans le prolongement des travaux de Dubet (1991) sur les lycéens, Merle (2002) souligne par exemple la prégnance des pratiques d'humiliation dans l'institution scolaire : rabaissement d'élèves, recours à des sobriquets, passage au tableau s'apparentant à un « passage à tabac », injure, etc.

Mais l'usure ou la lassitude, que l'on invoque quelquefois pour comprendre de tels dysfonctionnements, sinon pour les excuser, ne s'appliquent pas à notre enseignante novice. Nous sommes d'autant plus surpris lorsqu'à la virulence de ses propos, elle ajoute la confidence suivante suivant: « Alors là, avec elle, ben elle arrivait tout le temps en retard et j'étais tout le temps gentille. Sa mère était instit, elle arrivait pas à arriver plus tôt. Donc euh bon oui, ça aurait été Robin, peut-être que j'aurais été […] bah elle avait toujours envie de travailler, j'allais pas lui crier dessus dès qu'elle arrive quoi, je suis pas du tout, ils le savent hein, j'aime pas du tout crier, alors je leur dis tout le temps moi je suis là pour enseigner je suis vraiment pas là pour crier. » Cet aveu de partialité envers une élève, qui se trouve être la fille d'une collègue, tranche avec les valeurs affichées du métier, qui consistent en la matière à proscrire le traitement de faveur, le favoritisme, l'iniquité. Quant à Robin, qu'elle vient d'évoquer, voilà qu'il apparaît soudain à l'image : « Tu as l'air passionné Robin hein […] c'est celui qui vient de se tourner et qui pour l'instant rêve plutôt de ses Nike et du collège, mais il s'est intéressé à d'autres choses hein quand même ».

Si les positions qu'affiche Béatrice nous paraissent importantes à signaler, c'est qu'elles se démarquent sensiblement de la forme d'auto-censure à laquelle se soumettent généralement les enseignants stagiaires, en présence d'un visiteur, proscrivant toute forme de dépréciation qui pourrait concerner un élève. Comment expliquer cette singularité ? Rappelons tout d'abord que les propos de Béatrice sont tenus hors de la présence des élèves, à l'adresse d'un chercheur qui a adopté une position délibérément bienveillante, proche de celle du pair. Il ne s'agit pas à proprement parler ici d'un manque de respect envers les élèves, mais davantage d'une confidence à un tiers, d'une façon de se soulager d'un ressentiment accumulé. De tels propos se rapprochent ainsi de ceux qui s'échangent en salle des professeurs. Appuyons-nous

sur notre expérience pour confirmer que le « cancre », « l'âne » ou l'élève « pénible » n'ont pas disparu des discours magistraux: il y aurait d'ailleurs quelque naïveté à supposer que les échanges qui se tiennent dans les murs de l'école puissent être protégés des mouvements d'humeurs, des écarts de langage. Mais revenons à Béatrice, pour préciser qu'à aucun moment de sa séance elle ne laisse apparaître le moindre signe de cette irritation qu'elle témoigne dans l'entretien. Les élèves de leur côté se montrent très respectueux de l'enseignante durant le filmage, et celle-ci donne tout au long de la séance la démonstration de sa maîtrise. Ce paradoxe ne manque d'interroger, et la vivacité du ressentiment devient dès lors énigmatique. Il nous paraît falloir en chercher la cause du côté du regard que Béatrice porte sur l'enseignant titulaire, celui-ci apparaissant ci-dessous comme le véritable destinataire de la colère exprimée.

1.3. Etiologie d'une « catastrophe » : mise en cause des choix pédagogiques de l'enseignant titulaire, de ses effets sur le groupe classe

La première hypothèse que Béatrice avance pour expliquer ce qui a pu se passer durant ce stage, tient à sa propre responsabilité sur les dysfonctionnements qu'elle déplore. Peut-être ne sait-elle pas s'y prendre avec des élèves ? Ou bien est-elle trop exigeante ? Son inexpérience accroît cette incertitude : « très sincèrement moi j'ai trouvé une catastrophe, et pour l'instant je suis pas assez sûre de moi dans mon métier […] parce que moi du coup je me suis dis mince, je constate des choses qui vont pas, je me demande si ça vient pas de moi .» Deux éléments l'ont toutefois rassurée sur ce point ! Tout d'abord le point de vue de la conseillère pédagogique qui est venue la visiter : « heureusement après, mes validations, mes inspections se sont très bien passées. A chaque fois j'ai reparlé de ce problème, à la conseillère qui le connaissait [l'enseignant titulaire]. Enfin j'ai dit vous qui connaissez, dites moi si c'est moi qui ai un problème, si je suis trop rigoureuse, trop, trop… Oui rigoureuse surtout. Et elle m'a dit non ». L'expérience que fera la stagiaire qui prendra la même classe un peu plus tard, continuera à la conforter dans cette idée que ni sa compétence, ni son exigence ne sont en cause : « Mais alors je suis rassurée, parce qu'apparemment j'ai une collègue qui a pris la classe après moi, avec qui ça s'est beaucoup plus mal passé qu'avec moi, c'est à dire que carrément les enfants étaient proches de l'insulter quoi ». Il y a donc bien quelque chose qui tient à ce groupe classe en particulier ! Mais reste à trouver une explication : l'école se trouve à la campagne, dans une zone qui n'est pas réputée difficile. Comment expliquer cette « catastrophe » qu'évoque Béatrice, parlant de ce groupe d'élèves ? C'est l'étonnement du

chercheur devant un détail, le fait qu'un deuxième stage ait eu lieu dans la même classe, qui va conduire progressivement l'enseignante à mettre en cause, de façon d'abord discrète puis de plus en plus précisément, les méthodes de l'enseignant titulaire. Pourquoi y a-t-il eu deux stages dans cette classe ? demande donc le chercheur. « Parce que les directeurs ont été, ont eu deux stages en fait quoi […] et peut-être parce que cet instit aimait bien partir quoi. » A la faveur de cette pointe inoffensive, l'entretien s'oriente sur les pratiques professionnelles de ce maître titulaire, et sur sa responsabilité dans le fonctionnement de la classe.

L'extrait qu'elle découvre sur le moniteur, donne à Béatrice l'occasion d'une première mise au point. Précisons que le matin du filmage, quelques instants avant la classe, le jeune stagiaire a reçu un appel téléphonique. Il s'agissait d'un message de l'EMALA[12], qui la prévenait qu'il aurait un peu de retard. Béatrice s'est alors aperçue que le calendrier communiqué par l'enseignant titulaire était erroné. Elle attendait l'intervention de l'EMALA pour l'après-midi, et voilà qu'il va se présenter le matin-même, en plein filmage ! Sur l'extrait qu'elle visionne, elle est en train de prévenir les élèves de ce changement de programme: « D'accord, alors Maxime [l'EMALA] vient de m'appeler, et Stéphane [l'enseignant titulaire] ne m'avait pas donné la bonne date. Il m'a… il pensait que c'était cette après-midi, en fait c'est ce matin. Alors on a de la chance, Maxime a un peu de retard. » Voici le commentaire que livre l'enseignante dans l'autoconfrontation, concernant cet épisode :

01	BEATRICE	en fait c'est / c'est / c'est gentil par rapport à l'enseignant / c'est très / je suis
02		très gentille là + à mon avis euh :: il pensait pas quoi + je :: un soir j'étais
03		énervée il est venu au bout du troisième jour là et + j(e) lui ai dit qu(e)
04		franchement j(e) comprenais pas les habitudes de travail et puis **j'y suis allée**
05		**fort parce que j'étais remontée** et qu(e) je comprenais <u>vraiment pas</u>
06	CHERCHEUR	<u>oui / oui</u>
07	BEATRICE	et euh :: + et **il s'est aplati** et j'ai pas aimé quoi ++ c'est à dire qu'il m'a dit
08		oui vous av(ez) vous avez raison + oui c'est vrai que j(e) devrais changer ça +
09		oui tatati oui tatata + au bout de oui tata(ti) + j'ai dit bon ben :: alors si vous
10		êtes d'accord avec tout c(e) que j(e) dis pourquoi ça se passe pas comme ça
11		quoi / pourquoi est-ce qu'ils se concentrent pas plus et tout + **il a fui** quoi / il a
12		fui + et je l'ai plus revu + alors qu'apparemment l'autre enseignante qui l'a
13		remplacé il était dans la classe tous les jours quoi + moi c'est pire je l'ai plus

[12] Enseignant mobile qui intervient dans les classes rurales pour conduire avec les élèves des projets culturels, sportifs, etc.

revu :: + il m'a fait c(e) coup là de me dire que c'était l'après-midi alors qu(e) c'était le matin puisqu'il savait que j'étais filmée ++ **il m'avait + assuré qu'il m'aiderait pour le carnaval + RIEN** + j'ai TOUT + préparé et nettoyé toute seule quoi

Nous l'avons évoqué en introduction de cette étude, le genre professionnel est l'intercalaire social (Clot, 2000a) qui permet le travail. Le novice éprouve de façon aiguë la nécessité d'interroger le métier à travers ce qu'il perçoit de la pratique des experts rencontrés ou observés, de mettre en dialogue sa pratique avec celle de ses futurs pairs. C'est l'objectif que poursuit Béatrice, lorsqu'elle prend à partie le titulaire de la classe sur un aspect de sa pratique qu'elle n'arrive pas à comprendre : « je lui ai dit que franchement je comprenais pas les habitudes de travail, et puis j'y suis allée fort parce que j'étais remontée, et que je comprenais vraiment pas ». Elle se trouve d'autant plus désarçonnée par l'absence de réponse:

01	BEATRICE	très sincèrement moi j'ai trouvé une catastrophe + et pour l'instant je suis pas
02		assez sûre de moi dans mon métier ++ pour tout le temps / bon je lui / je lui
03		suis rentré dedans mais parce que vraiment j'ai constaté des / des choses + et
04		qu(e) **surtout moi je voulais qu'il me justifie** ++ moi j'aurais préféré enfin à
05		la limite parce que je savais plus trop euh :: quoi penser + **j'aurais préféré**
06		**qu'il me dise du haut de ses quarante ans + mais non moi je fonctionne**
07		**comme ça voilà** c(e) que ça développe + et donc + **tais-toi toi la jeune**
08		**stagiaire** / j'aurais préféré
09	CHERCHEUR	mhm
10	BEATRICE	non + mais oui/ oui
11	CHERCHEUR	quelqu'un qui fasse euh
12	BEATRICE	**qui fasse son métier**
13	CHERCHEUR	parler son métier quoi en fait
14	BEATRICE	oui +++
15	CHERCHEUR	si / si y'a effectivement des choix
16	BEATRICE	parce que moi du coup je me suis dis mince je constate des choses qui vont
17		pas + je me demande si ça vient pas de moi + **je lui rentre dans le lard + il**
18		**me dit non / non ++ c'est / c'est moi qui suis pas bien** ++ je me suis dis
19		mince mais ::: mais qu'est-ce que t'entends là + qu'est-ce que tu fais

L'enseignant chevronné refuse donc de « faire parler son métier », il récuse même ce métier, en accordant à la novice un savoir supérieur au sien : « oui vous avez raison, oui je

devrais changer ça ». Cette inversion des rôles, cette fuite, cet « aplatissement » pour reprendre le mot de Béatrice, produisent une situation paradoxale, dans laquelle c'est la novice qui se trouve investie d'expertise. Or loin de flatter l'ego, une telle inversion s'avère désastreuse : elle renvoie les questions que Béatrice se pose sur les choix pédagogiques de l'enseignant, à un silence accablant. Par le refus du dialogue, c'est l'intégration de ses difficultés individuelles dans le champ du collectif qui lui est refusée. Ramenée à sa singularité, son expérience lui paraît dès lors marquée d'une insignifiance qu'elle l'exprime : « je savais plus trop quoi penser ». Cette impossibilité d'inscrire l'expérience de stage dans un discours de métier, de la rapporter à une dimension collective, pèse dans la violence qu'elle subit. D'où sa colère ! Lorsque la conseillère pédagogique viendra lui rendre visite, c'est encore et toujours cette même question qu'elle adressera : « enfin j'ai dit vous qui connaissez, dites moi si c'est moi qui ai un problème, si je suis trop rigoureuse, trop, trop… ». Elle obtiendra cette fois-ci une réponse, mais l'entretien permet de le vérifier que cela ne suffit pas à dissiper son exaspération: « affirmons-le, parce que c'était un glandeur de l'extrême quoi hein ! De neuf heures à dix heures du matin, pendant qu'ils faisaient le temps libre, lui il préparait les numéros d'exercice du manuel pour la suite quoi, en prenant son café. Donc glandeur de l'extrême ! »

1.4. La mèche de cheveux : un geste à la croisée de deux univers

Les lignes précédentes ont dressé le portrait d'une jeune enseignante énergique, qui revendique ses ambitions éducatives, et qui n'hésite pas à donner de la voix contre un collègue trop nonchalant à son goût. Le commentaire qu'elle livre à propos d'un geste anodin, nous rappelle soudain à une facette de Béatrice que nous ne devons pas négliger. Alors qu'elle est en train de s'adresser à la classe, l'enseignante replace une mèche de ses cheveux, qu'elle porte mi-longs et dénoués. Lorsqu'elle se voit faire ce geste, elle s'exclame: « les cheveux ! Aussi depuis je m'attache les cheveux tous les jours à chaque instant depuis que j'ai vu ça quoi », « non maintenant c'est systématique j'attache mes cheveux tout le temps. ». Le chercheur lui demande de s'expliquer. Elle indique alors que si ce geste la dérange, c'est parce qu'il livre quelque chose de son intimité, et qu'il perturbe de plus les élèves :

01	BEATRICE	y'a même une petite qui m'avait dit / ah maîtresse t'es belle les cheveux
02		détachés bon j(e) veux dire c'est gentil mais euh :: ++ ça a pas à rentrer en
03		considération deux minutes avant d(e) se concentrer sur un livre quoi c'est

04		pas ::: on s'en fiche ,quoi
05	CHERCHEUR	c'est pas un geste de la vie 'quotidienne
06	BEATRICE	**SI + c'est un geste de la vie / de MA vie quotidienne mais d(e) ma vie**
07		**privée ++ pas d(e) ma vie d'enseignante quoi** + j(e) sais pas
08	CHERCHEUR	ah oui ++ et qui / et qui / et qui là vous est apparu euh ::
09	BEATRICE	gênant
10	CHERCHEUR	trop euh ::: révélateur de quelque chose de :: d'intime ou de ::
11	BEATRICE	j(e) trouve que ça perturbe tout simplement moi j(e) préfère qu'ils se
12		concentrent sur ce que je dis que s(e) demander de quel côté elle va mettre ses
13		cheveux
14	CHERCHEUR	ah oui d'accord (*rires*)
15	BEATRICE	parce que bon +++ puis j(e) le fais souvent hein / j(e) me suis rendu compte là
16		vraiment souvent / dès que j(e) me penche vers un enfant je rattrape et tout
17		donc + p(eu)t-être que même moi ça me dérange quelque part quoi + pour me
18		concentrer

Le chercheur demande s'il pourrait s'agir d'un de ces gestes destinés à évacuer la tension, un remède contre le trac. Voici ce que Béatrice répond alors :

01	BEATRICE	[…] j'imagine que pendant + un quart de fraction de seconde + tu penses à toi
02		deux secondes quoi (*rires*) + **tu te dis j'ai une vie en dehors de tout**
03	CHERCHEUR	oui (*rires*)
04	BEATRICE	en dehors de ces vingt-cinq enfants là qui vont pas suivre du tout quoi +++
05		mais euh :: mais j(e) pense que ça parasite quand même + puis je / j'imagine
06		que j'en ai d'autres des gestes euh +++ enfin j(e) sais pas non

Ce geste anodin et les commentaires qu'il suscite, rapprochent soudain Béatrice de Guillaume, et de cette sorte de dédoublement dont il témoignait : « En fait j'ai pas une attitude où je suis dans la classe quoi. Moi je suis au-dessus de la classe et j'essaye de comprendre ce que je fais, de voir ce qui peut être régulé, comment je peux faire, et c'est vraiment de la gestion au coup par coup quoi. » Malgré son aisance apparente, Béatrice subit comme Guillaume les traumatismes liés à l'entrée dans le métier. Son commentaire dévoile le trouble identitaire lié à l'entrée dans le métier, la fracture que vient inscrire la double instance énonciative du « tu » et du « je » : « tu te dis j'ai une vie en dehors de tout ». Emerge ici, en contrepoint du « tu » professionnel englué dans le « tout » proliférant de la classe, un « je » privé, en souffrance. Ce qui se laisse entrevoir, le temps d'un battement très bref, « un quart

de fraction de seconde », dans ce geste qui fait le pont entre deux mondes, c'est l'autre vie, « l'en dehors » de ce nouveau métier qui absorbe, malmène, et dissout les sujets, avant de les reconfigurer au terme d'une alchimie qui n'est pas sans violence. Dans le nécessaire travail de tissage entre ce « tu » et ce « je », chaque novice se doit de trouver des ressources où il peut: pour Béatrice le rapport qu'elle entretient à la littérature, en fait partie. C'est ce point que nous aborderons à présent.

1.5. De Perrault à Mourlevat : parcours littéraire, parcours identitaire

L'enseignante évoque au cours de l'entretien la relation forte qu'elle entretient avec la littérature. Elle considère cet enseignement comme très important, et se réjouit d'être en accord avec les programmes de l'école élémentaire de 2002 : « donc j'accorde beaucoup d'importance à ça, heureusement je suis à fond vraiment dans les nouveaux programmes ». Les moments de lecture littéraire sont des moments « à part », « privilégiés », où « on se fait plaisir tout en avançant ». Elle va jusqu'à considérer cet enseignement de la littérature comme la « base » des autres enseignements de langue, voire même la motivation ultime de ces autres apprentissages : « un enfant qui aime lire, si il lit beaucoup, je veux dire le reste ça va suivre aussi, on le construit, y'a de l'intérêt à le construire. » Cet enthousiasme pour l'enseignement de la littérature fait le lien entre la biographie de Béatrice et son nouveau métier, entre ses études de lettres et son projet professionnel. Il n'est pas anodin que la séance qu'elle choisit de présenter soit une séance de littérature, et que les deux œuvres qui y sont successivement présentées se rattachent symboliquement aux deux univers qu'elle cherche à concilier : les *Contes* de Perrault auxquels elle s'est intéressée en tant qu'étudiante, et *l'Enfant océan* qui lui a été présenté au cours de sa formation à l'IUFM.

2. Autrefois dans les chaumières : quelle relation stéréotypes culturels et enseignement scolaires entretiennent-ils ?

Intéressons-nous à présent aux commentaires que fait l'enseignante sur son début de cours. Avant de lire l'incipit du *Petit Poucet*, Béatrice choisit d'évoquer devant les élèves la façon dont Perrault a recueilli des récits oraux, pour les mettre par écrit. Ce passage s'ouvre par la question : « ces contes-là, comment il a fait pour les écrire, vous le savez ? » Un élève répond du tac au tac, de la façon suivante : « ben il les a écrit, ah ! ». Le visionnage de ce passage déclenche une exclamation de la part de l'enseignante, sur laquelle le chercheur lui demande de s'expliquer : « non c'est parce que, je trouvais ça très stéréotypé. […] Enfin les

enfants en ont besoin aussi… la personne la plus vieille de la famille, c'est une image qu'on a construite, on y était pas hein ? ». Le côté stéréotypé de son récit – la parabole du conteur recueillant des histoires qu'on se raconte au coin du feu –, cet aspect « trop carré » presque caricatural de son cours, autant d'éléments qui la dérangent. Elle est d'autant plus gênée qu'elle doute soudain du bien-fondé de son explication: « je pense que c'est faux ce que je suis en train de dire. Je me demande si c'est vrai. J'en suis sûr pour les frères Grimm, mais j'en suis pas sûr pour Perrault ». L'idée qu'elle ait pu raconter quelque chose de faux la hérisse brusquement: « j'ai horreur de ça aussi, des fois je me rends compte que… des inexactitudes j'aime pas ça. » Sa façon de démarrer la séance lui paraît donc doublement critiquable.

Sur ces deux points, l'aspect stéréotypique du récit et sa véracité, Béatrice apporte toutefois des nuances. Elle reconnaît ainsi la nécessité pour les enfants de se familiariser avec un certain nombre de stéréotypes, d'avoir connaissance de ces discours sans doute simplistes qui appartiennent à la culture de tout un chacun : s'approprier ces éléments de culture profane n'empêchera pas de bâtir ultérieurement des savoirs plus élaborés. Cela la conduit à s'interroger sur la tension ou la proximité qui pourrait exister entre un certain nombre de ces discours courants, et les savoirs scolaires. Il ne s'agit à aucun moment pour elle de transmettre des choses fausses, ce que démontre assez sa gêne lorsqu'elle entrevoit la possibilité d'une méprise entre Perrault et les frères Grimm. Mais elle reconnaît toutefois la nécessité pour un enseignant de transmettre un certain nombre de discours inscrits dans la culture courante, auxquels manquent sans doute la rigueur scientifique, la labélisation de « savoirs savants », mais qui constituent des éléments de développement indispensables.

3. Comment l'enthousiasme vient aux élèves ? Eloge d'une pratique buissonnière

Béatrice apporte une deuxième critique sur son ouverture. Elle considère qu'elle ne s'y est pas forcément bien prise pour communiquer son enthousiasme sur Perrault, pour convaincre les élèves de ce « qu'il y a beaucoup de richesse dans les contes », pour aller contre ce « petit rejet » qu'on pourrait éprouver en Cm1 ou en Cm2, « parce que c'est des contes et qu'on est grand ». Elle évoque a posteriori l'intérêt qu'il y aurait eu à comparer différentes versions de ces contes, à s'appuyer sur les adaptations cinématographiques de Walt Disney par exemple. Elle s'avoue « quand même assez frustrée » du côté un peu superficiel de ce moment d'ouverture sur Perrault, tel qu'il s'est finalement déroulé. Elle regrette de ne pas y avoir

passé plus de temps, sans doute prisonnière de son plan, de tout ce qu'elle avait prévu de faire ensuite sur *l'Enfant océan* : « j'arrêtais pas de me dire va falloir que tu passes, va falloir que tu passes faut que t'arrives à *l'Enfant océan* ».

Comme elle en est à s'interroger sur cette question de l'enthousiasme, Béatrice évoque le pouvoir qu'a la parole de l'enseignant, la faculté qu'elle lui reconnaît de communiquer l'envie de lire, le goût d'apprendre, de découvrir. L'exemple de Guillaume nous avait donné l'occasion de dire nos réserves, quant à l'idée que la mollesse du maître puisse s'imposer de façon quasi mimétique aux élèves. On se souvient de l'inspecteur lui reprochant son manque de dynamisme, et de Guillaume se demandant comment les élèves pourraient être motivés, si le maître lui-même a l'air d'en avoir « marre » un lundi matin ! Nos réserves ne signifient pas pour autant que la question du mimétisme doive être balayée d'un revers de manche, mais elle demande à être précisée pour définir ce qui, au-delà de dispositions individuelles et de perceptions subjectives, participe réellement d'une dimension professionnelle, d'un agir enseignant. Nous reviendrons ultérieurement sur cette question, considérablement éclairée par ce que Girard (1961) a pu développer autour de l'aspect mimétique du désir.

Quant à la façon dont Béatrice perçoit cette capacité qu'aurait la parole magistrale de communiquer l'enthousiasme, elle la situe principalement aux marges des apprentissages formalisés, dans une sorte de pratique buissonnière: « des fois ça m'arrive de parler d'un livre ou de comment il a été écrit, du travail de l'écrivain sans forcément avoir construit quelque chose de précis, ou viser des apprentissages particuliers, juste parce que j'aime, et que je me dis qu'en parlant comme ça et tout… » Cette parole est fortement investie d'une dimension affective, sur la base de laquelle elle s'oppose pour partie aux pratiques usuelles. Dans ces impromptus, l'enseignant s'autorise à parler de ce qu'il aime, tandis que le reste du temps il met en œuvre les apprentissages préconisés par les programmes. Béatrice affirme par ailleurs le potentiel de conviction qui s'attache à ces moments. Elle rapporte ainsi l'exemple d'un élève qui est venu « presque en cachette » lui demander le livre de Perrault, ce qui ne peut que l'inciter à poursuivre ces impromptus.

3.1. Infléchissement du cadre de lecture : une opération réussie

En ouvrant sa séance sur la lecture du *Petit Poucet*, Béatrice cherche à activer dans la classe l'idée que *l'Enfant océan* est une réécriture du conte de Perrault. Ainsi qu'elle l'indique, il s'agit de superposer à la lecture du roman moderne, l'image du récit initial. Ceci

dans un but bien précis ! L'objectif que poursuit Béatrice est en effet de modifier le regard condescendant que les élèves de cet âge porte selon elle sur les contes, en profitant de leur engouement pour le texte de Mourlevat. Il lui faut donc parvenir à programmer un certain nombre de résonances, à infléchir sensiblement le cadre habituel de la séance de lecture, pour lui donner une dimension inter-textuelle. Comment s'y prend-elle ?

Retardant le moment d'annoncer son intention, Béatrice situe d'abord le texte de Perrault dans son contexte historique, puis elle évoque ces éditions pleines d'images et de dessins que les élèves lisaient quand ils étaient plus petit, parle ensuite de cette façon d'écrire un peu vieillie. Elle annonce qu'elle va lire, puis mentionne enfin subrepticement les « points communs » avant de commencer effectivement sa lecture :

> ENSEIGNANTE : ,oui + eh ben lui c'est à la même époque + donc il écrit un p(e)tit peu de la même façon que La Fontaine […] les contes vous les 'connaissez + ils sont très connus + mais par contre ceux que vous lisez souvent quand vous achetez ou quand vous étiez un peu plus petit ceux que vous achetiez euh :: avec plein :: d'images de dessins ou + c'était pas c'est pas forcément exactement écrit + comme […] Charles Perrault + parce que Charles Perrault il a écrit au XVIIème siècle donc la façon dont il écrit c'est un p(e)tit peu regardez je vous lis […] donc là le Petit Poucet + je vous lis juste le début parce qu'y a des points communs + avec ce qu'on a lu + « il était une fois un bûcheron et une bûcheronne qui avaient sept enfant tous garçons »

Elle parie donc sur la lecture pour activer cette idée d'une proximité inter-textuelle, et pour assurer l'infléchissement souhaité. Pari réussi, puisque dès les premiers mots de l'incipit, un certain nombre d'exclamations se font entendre chez les élèves. Lors de l'autoconfrontation, Béatrice apprécie la réussite de ce moment :

01	ENQUÊTEUR	là / là le OH (*rires*) ++ y'a une / une certaine connivence entre
02	BEATRICE	oui / oui / oui j(e) pense ++ ah ben deux à la fois **on s(e) comprenait hein**
03		(*rires*)
04	ENQUÊTEUR	vous aviez plaisanté un peu sur des choses comme <u>ça</u>
05	BEATRICE	<u>on</u> avait plaisanté de / pendant l'Enfant océan au euh :: / la façon dont c'était
06		formulé au début ils avaient pas bien compris qu'elle en faisait deux à la fois
07		et
08	ENQUÊTEUR	<u>oui / oui</u>
09	BEATRICE	<u>puis en plus</u> des fois c'est un peu argotique comme langage donc oui on avait
10		un peu rigolé <u>sur la</u> façon dont c'était dit
11	ENQUÊTEUR	<u>pourquoi c'est</u> +++ dans l'Enfant océan aussi elle / elle / <u>elle a eu plusieurs</u>

12		en(fants)
13	BEATRICE	elle a des jumeaux / oui / oui
14	ENQUÊTEUR	ah oui d'accord
15	BEATRICE	elle a des jumeaux à chaque fois
16	ENQUÊTEUR	donc là y'a + y'a en fait une référence à :: un moment que vous avez vécu
17		avec eux ::: enfin
18	BEATRICE	oui là on est en train vraiment de / **j(e) lis le :::: le Petit Poucet de Perrault**
19		**mais eux dans leur tête ils pensent à l'Enfant océan et à ce qu'il y a de**
20		**commun quoi**

4. Du *Petit Poucet* à *l'Enfant océan,* quelques cailloux sur le chemin du novice

La conviction de Béatrice, l'enthousiasme qu'elle manifeste devant les élèves, tout ceci s'avère profondément liée à son expérience personnelle fournie. Son passé d'étudiante en lettres tient une place importante. Ainsi indique-t-elle à propos de Perrault : « j'ai beaucoup travaillé là-dessus », « j'ai quand même une certaine base de connaissances dessus ». Ce rapport privilégié influe sur sa manière d'enseigner : Béatrice confie ainsi qu'elle ne procèderait pas de la même façon en mathématiques : « je me lancerais pas… sur les maths à partir comme ça, à raconter l'histoire des nombres parce que pour l'instant j'en suis pas capable ». La choix de *L'enfant océan*, le titre qui se trouve au cœur de la séquence didactique, nous paraît jouer un rôle déterminant dans la possibilité qu'il offre à Béatrice de mettre en relation son passé d'étudiante de lettres, et la découverte d'un nouveau métier. A travers les résonances littéraires de Mourlevat à Perrault, ce sont des liens autobiographiques que l'enseignante peut nouer. Et cette parole enthousiaste qui jaillit dans les marges, ouvre sur la possible réappropriation d'un lieu que marque par ailleurs la violence (cf. la mèche de cheveux) ou l'insignifiance (cf. le silence du genre). L'exemple suivant, rapportant une « utilisation » insolite de Maupassant en cycle trois, participe de cette même logique transitionnelle dans laquelle Béatrice nous est apparue engagée.

01	BEATRICE	oui / oui ++ oui / oui / non il est bien + bon y'a en plein hein des beaux / des
02		beaux livres / mais c'est vrai qu'il est bien il est bien écrit et euh "pf" + des
03		fois y'a des + littératures de jeunesse des fois t'as des + t'as quand même des
04		livres qui sont assez mal écrits enfin bon y'en a pas mal + moi j'aime bien
05		travailler sur / j'avais travaillé sur Maupassant aussi avec une classe quoi ++
06		sans problème 'hein + bon + j'en ai lu hein des contes de Maupassant avant de

07		trouver celui qui serait adapté
08	CHERCHEUR	mhm
09	BEATRICE	mais j(e) l'ai trouvé quoi ++ ça m'énerve quand on dit qu'on peut pas / une /
10		une fois que ça a une qualité et que ça les touche euh ::
11	CHERCHEUR	mhm
12		on peut tout euh + on n'est pas obligé de lire des choses qui sont écrites
13		vraiment mal quoi + ça donne pas envie pour la langue française quand même
14		c'est / c'est
15	CHERCHEUR	eh oui
16	BEATRICE	des fois c'est / c'est / c'est pas riche comme vocabulaire / c'est pas + les
17		phrases sont euh :: que des phrases simples ou <.. ?> + donc **je travaille pas**
18		**mal je présente beaucoup de choses littéraires quand même**

5. Fausses questions de début de cours

Revenons, pour conclure notre analyse, à l'échange qui se situait en tout début de séance :

01	ENSEIGNANTE	si vous avez envie de le lire + juste + Perrault vous le connaissez
02	PLUS ELEVES	oui + oui
03	ENSEIGNANTE	il a écrit donc des contes
04	UN ELEVE	le Petit Poucet
05	AUTRE ELEVE	le Petit Poucet
06	ENSEIGNANTE	**ces contes-là comment il a fait pour les écrire vous le savez**
07	UN ELEVE	(*moqueur*) **ben il les a écrit + ah**
08	AUTRE ELEVE	ah ah
09	ENSEIGNANTE	il a + non en fait + les contes à l'origine ça se racontait tu sais dans les
10		familles

A la question de l'enseignante: « Ces contes-là, comment il a fait pour les écrire, vous le savez ? » répond la boutade d'un élève: « ben, il les a écrit, ah ! ». Le trait déclenche les rires d'un voisin. La suite de l'extrait nous indique, si nous ne l'avions déjà deviné, que la question de l'enseignante ne vise pas les conditions matérielles de l'acte d'écriture (avec quel instrument ? sur quel papier ? en combien de jours), mais le processus intellectuel de la création. La réponse de l'élève joue sur la confusion – volontaire ? – des deux registres que permet la polysémie du terme « écrire ». Le ressort humoristique est suffisamment connu pour déclencher les rires. Cependant, qu'est-ce qui nous garantit que l'élève « moqueur » maîtrise l'arrière-plan du jeu de langage, et qu'il ne s'agit pas là d'une simple jubilation tautologique?

On ne peut davantage exclure que pour l'auteur du bon mot lui même, la confusion soit sincère. Car que comprend-on de la question de l'enseignante, si l'on ne connaît pas déjà la réponse ?[13] Si l'on ignore tout de la genèse des contes, de Perrault visitant les chaumières pour fixer ces récits oraux, une telle question devient à peu près aussi improbable que celle qui consisterait à demander « comment Rimbaud a-t-il écrit ses poèmes ? », et à attendre comme réponse : « par un long dérèglement de tous les sens » ! Notre préoccupation de recherche nous rend il est vrai extrêmement attentif à ces épisodes. C'est à l'occasion de tels frottements que se révèlent, pensons-nous, la nature complexe de mécanismes qui restent généralement dans l'ombre, leur action déterminante sur la qualité de l'intercompréhension, sur sa dégradation. La discrète dissymétrie des savoirs partagés (ici, la genèse des *Contes* de Perrault) rencontrant la nature éminemment indexicale d'un énoncé – « ces contes-là, comment a-t-il fait pour les écrire ? » – produit un espace de flottement qui peut cependant passer inaperçu, comme c'est le cas ici. Car force est de constater que si Béatrice s'arrête sur ce moment au cours de l'entretien, ce n'est nullement pour les raisons que nous venons d'évoquer. Voici ce qu'elle dit de l'échange concerné :

01	BEATRICE	(*soupir puis rires*) **c'était p(eu)t-être une fausse question parce que**
02		**j'attendais plus de leur donner la réponse que** :: que de + penser
03	CHERCHEUR	ah oui
04	BEATRICE	en f(ait) j(e) pensais pas franchement qu'ils le savaient donc ça c'est fausse
05		question qu(e) j'essaye d'éliminer un peu mais euh :: ou **j(e) me disais que**
06		**p(eu)t-être y'en avait un dans le lot qui / qui avait entendu ça + mais c'est**
07		**vrai que mon objectif c'était d(e) leur dire tout simplement donc bon** +
08		l'intérêt de la question c'était plus tôt de les :: + mais je / j'attends pas + la
09		réponse + j(e) veux dire même s'ils en avaient une <u>ils avaient</u> pas l(e) temps
10		de répondre alors
11	CHERCHEUR	<u>mhm</u>
12	BEATRICE	<u>j'ai enchaîné trop vite</u>
13	CHERCHEUR	<u>c'est / c'est davantage</u> + comment dire c'est rhétorique + c'est pas aller vers
14	BEATRICE	<u>oui c'est plus rhétorique</u> + là c'était plus rhétorique
15	CHERCHEUR	<u>ouais / ouais</u>

[13] Dans un roman de William Goldman, *Marathon Man*, un ancien médecin nazi pose sans répit cette unique question à un jeune homme, dont le seul crime est d'être le frère d'un espion : « C'est sans danger ? » Le jeune homme n'a de cesse de lui expliquer que le sens même de la question lui échappe, n'ayant aucune idée de *ce* qui pourrait ou non être sans danger. Lorsqu'un minimum d'éléments de contexte ne sont pas réunis, certaines questions peuvent ainsi s'avérer fort énigmatiques.

16 BEATRICE là c'était moins une vraie question que :: ++ que des fois ou c'est des vraies
17 vraies questions + là c'était quand même plus rhétorique quoi

En désignant sa question comme une « fausse question », Béatrice signifie qu'il ne s'agissait pas tant pour elle d'obtenir la réponse d'un élève, d'initier un échange, que d'enchaîner sur le récit prévu. Elle pointe avec perspicacité l'un des travers de cette forme scolaire du questionnement (Maulini, 2001), réduite à n'être qu'une coquille vide, un geste de métier dont l'unique fonction est de maintenir l'illusoire fiction de la participation des élèves.

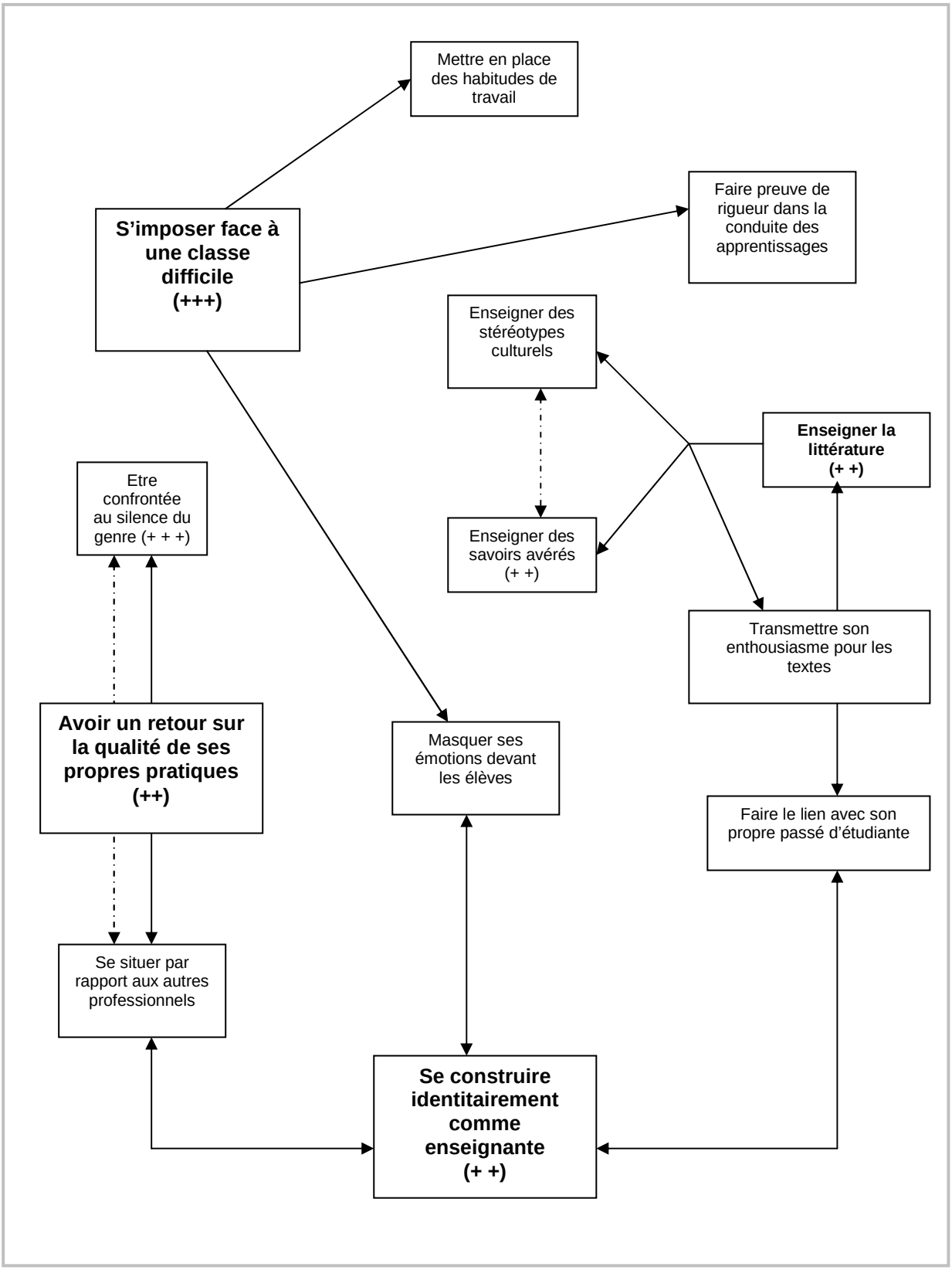
C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES

1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur)

Récit restreint de l'épisode concerné : Travaillant sur *l'Enfant Océan*, l'enseignante ouvre sa séance sur l'incipit du *Petit Poucet*, conte qui présente de nombreuses similitude avec le roman de Mourlevat.

Préoccupations	**Didactiques**	Liens entre les deux œuvres ; genèse des contes de Perrault : collecte des récits oraux
	Atmosphère	Cadrage fort, volonté d'instituer un atmosphère de travail qui était inexistante
	Tissage	
	Identitaires	Résister à une situation difficile, masquer ses émotions, faire le lien avec l'expérience antérieure (études de lettres), être reconnue par ses pairs
Rapport au savoir enseigné		Le savoir en jeu est affectivement investi, la littérature est considérée comme un apprentissage central. La relation savoirs savants, savoirs culturels est interrogée
Référence à la communauté professionnelle		Nécessité des retours de la communauté professionnelle pour une évaluation de sa propre compétence. Mise en cause des choix pédagogiques du titulaire
Gestion du spatio-temporel	**Timing**	Trop peu de temps consacré à l'ouverture sur Perrault, par souci de respecter le plan de séance.
	Instruments	
	Déplacements	
Appréciation portée sur le début concerné	**Fonctionnement**	Effets positifs des pratiques buissonnières, et rôle de l'enthousiasme de l'enseignant Mise en cause des « fausses questions » qui ne donnent qu'en apparence la parole aux élèves
	Affects	De nombreux affects négatifs sont liés à ce stage : colère envers l'enseignant titulaire, agacement envers certains élèves, crainte de perdre le contrôle de la classe
Co-activité maître-élèves : appréciation de l'intercompréhension		

2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associées à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions



D) VERBATIM

Les élèves entrent en classe. L'enseignante se place devant le tableau un livre à la main.

0mn 0s

UN ELEVE : *(venant voir l'enseignante)* Béatrice j'ai oublié de :: + de faire ma dictée

ENSEIGNANTE : Raphaël aussi + ça a pas l'air d'être une activité <….. ?>

L'ELEVE : *(continuant à s'expliquer)* <….. ?>

ENSEIGNANTE : on la / on la reverra tous ensemble + tous les quatre (les CM2) + tous les quatre *(désignant les cm2 d'un geste circulaire de la main)*

UN ELEVE : je la connais par cœur

ENSEIGNANTE : ah (*riant*) tu as pas fait comme les autres

AUTRE ELEVE : (*inquisiteur*) dis-la

UN ELEVE : la gifle

ENSEIGNANTE : alors + chut :: (*un doigt sur la bouche*)

UN ELEVE : Jade + elle est pas là

ENSEIGNANTE : elle est peut-être un peu en retard + et euh :: + et Jonathan aussi il est peut-être en retard

0mn 44s

UN ELEVE : si ça se trouve Jonathan il est 'malade

ENSEIGNANTE : bon alors c'est pas grave (*mains jointes*) + alors écoutez moi

UN ELEVE : (*criant pour demander le silence, qui se fait aussitôt. C'est apparemment une habitude de la classe. Plus tard dans la matinée, d'autres enfants crieront « gêneur » à des élèves trop bruyant. Ce comportement est apparemment habituel et non réprimandé par l'enseignant titulaire.*) GÊNEUR

UN ELEVE : whaou + le cri

ENSEIGNANTE : alors y'a pas mal de changements par rapport à ce que je vous avais dit hier donc vous voyez la caméra (*regard vers la caméra*) + un peu impressionnant + bon je vous avoue que moi aussi euh (*geste des deux mains tremblant à l'horizontale pour indiquer le trac*) + c'est normal hein + c'est normal + donc j'ai un peu le trac (*ramenant ses cheveux en arrière, puis les laissant tomber sur le côté*) mais bon c'est pas un problème on va faire comme d'habitude sauf que l'enfant océan + j(e) vous ai dit au lieu de le faire cette après-midi + on le fait ce matin (*mouvement de la tête à droite puis à gauche pour ponctuer « après-midi » et « matin »)*

1mn 12s

DES ELEVES : d'accord

ENSEIGNANTE : d'accord + et alors Luc vient de m'appeler

UN ELEVE : ce matin

36	ENSEIGNANTE :	et Georges m'avait pas donné la bonne date + il m'a + il pensait que c'était cette
37		après-midi + en fait c'est ce matin + alors on a de la chance + Luc il a un peu de retard
38		donc il arrivera qu'à dix heures + donc jusqu'à dix heures on fait le film + on travaille
39		sur l'enfant océan et donc on est filmé + à dix heures Luc arrive + il prendra des petits
40		groupes de quatre + et moi je travaillerai en français avec les autres + comme on avait
41		prévu + 'd'accord
42	UN ELEVE :	Béatrice + on prend les groupes qu'y avait déjà
43	UN ELEVE :	ouais quatre
44	UN ELEVE :	mais non + on en refait
45	UN ELEVE :	mais si
46	ENSEIGNANTE :	tu parles de l'enfant océan ou de / du filmage
47	L'ELEVE :	là euh
48	ENSEIGNANTE :	vous prendrez les groupes
49	L'ELEVE :	ah oui
50	ENSEIGNANTE :	qu'il vous demande + et que vous avez commencé
51	L'ELEVE :	ah oui
52	ENSEIGNANTE :	mais que je connais pas
53	L'ELEVE :	je croyais pour euh + l'enfant océan moi
54	UN ELEVE :	non pour l'enfant océan
55	ENSEIGNANTE :	pour l'enfant océan on garde les mêmes groupes + on fait + on va faire comme on
56		avait fait d'habitude
57	L'ELEVE :	les mêmes groupes euh
58	UN ELEVE :	oui
59	ENSEIGNANTE :	Jonathan + euh Raphaël + range-le
60	UN ELEVE :	chut ::
61	ENSEIGNANTE :	alors d'abord je vous montre + tu as une question
62	**2mn 14s**	
63	UN ELEVE :	ben normalement avec Luc on doit faire les groupes qu'on avait avant
64	UN ELEVE :	ben oui
65	ENSEIGNANTE :	je pense qu'il va vouloir prendre les groupes que vous aviez fait avant + ça on le voit à
66		dix heures + on aura un petit temps avec lui pour le voir de toute façon + on va
67		s'organiser avec Luc + euh :: + par contre donc du coup cette après-midi on a un petit
68		moment pour faire sport + donc on enlève pas le sport 'hein + on aura fait une bonne
69		matinée de travail + en début d'après-midi on fait le sport d'accord Dave + d'accord +
70		d'abord je vous présente ce livre + j'ai commencé à vous en parler
71	UN ELEVE :	Perrault
72	ENSEIGNANTE :	on va pas le lire mais par contre je vais le laisser dans la classe
73	UN ELEVE :	les contes de Perrault
74	ENSEIGNANTE :	si vous avez envie de le lire + juste + Perrault vous le connaissez
75	PLUS ELEVES :	oui + oui

ENSEIGNANTE : il a écrit donc des contes
UN ELEVE : le Petit Poucet
AUTRE ELEVE : le Petit Poucet
ENSEIGNANTE : ces contes-là comment il a fait pour les écrire vous le savez
2mn 59s
UN ELEVE : (*moqueur*) ben il les a écrit + ah
AUTRE ELEVE : ah ah
ENSEIGNANTE : il a + non en fait + les contes à l'origine ça se racontait tu sais dans les familles
UN ELEVE : oui
UN ELEVE : oui
ENSEIGNANTE : dans les familles + la personne la plus âgée et tout on se mettait + bon c'est un peu une image euh + c'est un stéréotype ça on l'a déjà vu mais bon + on se mettait au coin du feu et on racontait le conte + Perrault il allait dans des familles + à cette époque-là les contes ils étaient pas écrits / on se les transmettait comme ça + le l'enfant il l'avait entendu toute sa jeunesse (*nombreux gestes accompagnant ces propos*) le conte + quand il était grand il le racontait à ses enfants + lui il les a mis par écrit (*présentant à nouveau la couverture du livre*) + à une période que vous connaissez parce que vous avez déjà vu + La Fontaine
UN ELEVE : oui
ENSEIGNANTE : ,oui + eh ben lui c'est à la même époque + donc il écrit un p(e)tit peu de la même façon que La Fontaine
UN ELEVE : il a dû les <…. ?>
UN ELEVE : ouais
ENSEIGNANTE : les contes vous les 'connaissez + ils sont très connus + mais par contre ceux que vous lisez souvent quand vous achetez ou quand vous étiez un peu plus petit ceux que vous achetiez euh :: avec plein :: d'images de dessins ou + c'était pas c'est pas forcément exactement écrit + comme
3mn 57s
UN ELEVE : là
ENSEIGNANTE : comme Charles Perrault + parce que Charles Perrault il a écrit au XVIIème siècle donc la façon dont il écrit c'est un p(e)tit peu regardez je vous lis + (*un élève en retard arrive)* tiens t'arrives juste au bon moment je t'expliquerai pour ça
UN ELEVE : je croyais que c'était Luc moi
UN ELEVE : moi aussi
UN ELEVE : elle est toujours en retard hein
UN ELEVE : comme le livre le livre de
UN ELEVE : de <… ?>
rires

114	ENSEIGNANTE :	c’est pas grave Margot <.. ?> + chut + Dave + donc là le Petit Poucet + je vous lis
115		juste le début parce qu’y a des points communs + avec ce qu’on a lu + « il était une
116		fois un bûcheron et une bûcheronne qui avaient sept enfant tous garçons »
117	UN ELEVE :	ouais
118	UN ELEVE :	ouais
119	UN ELEVE :	ouais c’est
120	ENSEIGNANTE :	l’aîné n’avait que dix ans et le plus jeune n’avait que sept ans
121	UN ELEVE :	mhm
122	UN ELEVE :	ah ah
123	ENSEIGNANTE :	presque + parce qu’en fait comme on a dit dans l’enfant océan y’a des allusions au
124		Petit Poucet + c’est un peu une réécriture mais c’est quand même bien différent on le
125		voit + « on s’étonnera que le bûcheron ait eu tant d’enfants en si peu de temps ++
126		mais c’est que sa femme allait vite en besogne et n’en faisait pas moins que deux à la
127		fois »
128	UN ELEVE :	oh ::
129	UN ELEVE :	ah
130	UN ELEVE :	ouah
131	**5mn**	
132	ENSEIGNANTE :	ça + est-ce que vous rappelez
133	UN ELEVE :	ouais les + jumeaux-là
134	UN ELEVE :	les trois jumeaux
135	ENSEIGNANTE :	Raphaël tu t’en rappelles
136	RAPHAËL :	deux paires de jumeaux à chaque <u>fois</u>
137	ENSEIGNANTE :	<u>qu’à</u> chaque fois elle faisait deux jumeaux + donc y’a quand même des points
138		communs + si vous voulez lire la suite et lire la version donc originale de + y’en a
139		plein il suffit de regarder dans le sommaire à la fin + ah ben y’en a plein que vous
140		connaissez + la belle au bois dormant + le petit chaperon rouge + barbe bleu + le
141		maître chat ou le chat botté + les fées + Cendrillon
142	UN ELEVE :	j’ai + j’ai le livre de Charles Perrault + sauf qu’il est comme ça
143	ENSEIGNANTE :	du (*n’ayant pas compris*)
144	L’ELEVE :	Charles Perrault là + je l’ai
145	ENSEIGNANTE :	de Charles Perrault + tu l’as + ça doit être le même + par contre si vous avez d’autres
146		versions du conte + on pourra plus tard les comparer
147	L’ELEVE :	y’a des images
148	ENSEIGNANTE :	y’a des ,images + ben dans celui-là y’a pas d’images + donc si vous voulez le lire
149	UN ELEVE :	dans l’enfant océan y’en a des images
150	UN ELEVE :	non
151	UN ELEVE :	non

ENSEIGNANTE : non dans l'enfant océan y'en a pas + Raphaël + Raphaël (*en détachant les syllabes du prénom*) tu me poses cet agenda + pose cet agenda (*avec un geste de la main pour signifier le geste*)

UN ELEVE : c'est quoi ce bruit

UN ELEVE : dans le livre de Harry Potter y'a des images

ENSEIGNANTE : dans le livre de Harry Potter non plus y'a pas d'images

UN ELEVE : ah ah + c'est la musique

UN ELEVE : c'est la musique

ENSEIGNANTE : alors + non non non on se laisse pas perturber par les arrivées + parce <qu'on a même pas commencé ?> + ah (*en souriant*) la musique elle s'est allumée derrière vous + vous avez dû appuyer sur play + alors stop tu fais stop Julien + ah ben voilà +

6mn 28s

Rires

ENSEIGNANTE : on avait commencé + le résumé + de

UN ELEVE : de

UN ELEVE : de l'enfant océan

ENSEIGNANTE : l'enfant océan + et vous aviez marqué « une assistant sociale » + donc Fabienne Joss « ramène un garçon Yann chez lui parce qu'il est arrivé à l'école sans cartable + une nuit Yann entend ses parents se disputer il pense qu'ils veulent le tuer lui et ses frères + il les prévient et ils s'enfuient » + et ben moi pour que vous vous y retrouviez mieux parce qu'on a beaucoup beaucoup avancé + y'a deux choses + là (*montrant une photocopie*) c'est la suite du résumé + que vous allez lire tranquillement

DAVE : je croyais qu'on allait l'écrire

ENSEIGNANTE : non + que vous allez lire + mais Dave le travail reste important + parce qu'il faut essayer de se remettre (*mime de la remémoration sur la tempe*) + de se remettre toute l'histoire dans la tête + tout ce qu'on a lu + pour vous aider 'encore + j'ai fait + quand on marque le numéro des chapitres + ça s'appelle comment ,ça + à la fin d'un

UN ELEVE : chapitrage

ENSEIGNANTE : non

UN ELEVE : table des matières

ENSEIGNANTE : chapitrage + table des matières + y'a un autre nom

7mn 26s

UN ELEVE : sommaire

ENSEIGNANTE : sommaire + donc je vous ai fait ça et je vous ai marqué à chaque fois ce qu'il y avait marqué au début des chapitres + le nom de la personne qui parle + dans le chapitre

UN ELEVE : l'âge

ENSEIGNANTE : son âge + et des fois les liens

UN ELEVE : et aussi sa profession

ENSEIGNANTE : et les liens qu'elle peut avoir avec Yann + donc je vous les passe + vous les faites passer + ce que vous faites c'est que vous le + vous lisez les deux documents + dans

192		votre tête + et sans bruit en se concentrant et vous ’essayez + de voir exactement le
193		point de l’histoire où on en ,est (*l’enseignante distribue les fiches aidées d’un élève*)
194	UN ELEVE :	<est-ce que y’a que deux chapitres ?>
195	ENSEIGNANTE :	non alors à la deuxième partie y’a + y’a pas que deux chapitres + mais on s’est arrêté
196		hier on a lu le chapitre trois + CHUT ::: + eh doucement s’il vous en manque vous me
197		le dites + il en manque
198	UN ELEVE :	oui
199	ENSEIGNANTE :	en voilà un + en voilà deux + et il vous en manque deux je les amène
200	UN ELEVE :	pourquoi t’as mis des astérisques
201	ENSEIGNANTE :	(*toujours distribuant*) alors quand y’a + quand y’a des astérisques + c’est les chapitres
202		que VOUS avez lus
203	UN ELEVE :	<u>ouais</u>
204	ENSEIGNANTE :	<u>quand</u> c’est entre parenthèses c’est les chapitres que je vous ai résumés + y’en a que
205		dans la première partie
206	UN ELEVE :	y’en a un de trop là bas
207	UN ELEVE :	y’en a deux de trop
208	UN ELEVE :	<…. ?>
209	ENSEIGNANTE :	Jérémy tu te tournes et tu lis tranquillement ton résumé (*elle passe alors*
210		*individuellement pour donner des explications supplémentaires à certains élèves*) tu
211		lis ton résumé et après tu regardes bien tous les chapitres + lisez la suite du résumé
212		<…. ?>
213	**9mn 28s**	
214	UN ELEVE :	et ce qu’on comprends pas (*geste du doigt désignant la table*)
215	ENSEIGNANTE :	non on en as pas besoin + ce que tu comprends pas + normalement là tu comprends
216		parce qu’on a tout vu (*un élève vient demander une feuille. L’enseignante prend le*
217		*livre puis se dirige vers son bureau où elle consulte sa fiche de préparation. Elle*
218		*ouvre le livre et regarde une double-page. Puis elle se dirige vers la caméra et fait*
219		*marche arrière, puis vient signaler au chercheur qu’elle a oublié de faire des*
220		*photocopies*)
221	ENSEIGNANTE :	vous-vous remémorez bien donc l’histoire dans votre tête + vous m’attendez
222		silencieusement + comme ce matin j’étais un peu stressée j’ai oublié de faire une
223		photocopie
224	UN ELEVE :	oh
225	UN ELEVE :	ouille
226	UN ELEVE :	<elle est un peu stressée là ?>
227	**11mn 24s**	
228		*L’enseignante va faire les photocopies manquantes.*
229	**13mn 30s**	
230	ENSEIGNANTE :	elle sont en train de se faire + évidemment ça tombe aujourd’hui + <… ?>
231	UN ELEVE :	ils arrêtaient pas de parler

ENSEIGNANTE : alors voilà ça ça mais
UN ELEVE : on chuchotait
ENSEIGNANTE : si vous chuchotez et que vous parlez de l'enfant / alors est-ce que vous avez réussi à vous remettre toute l'histoire dans la 'tête ou est-ce qu'il y a des moments (*en se massant les tempes du bout de l'index pour mimer la réflexion)*
UN ELEVE : non
ENSEIGNANTE : où (il) y'a des zones euh ::
UN ELEVE : non ça va
UN ELEVE : non
UN ELEVE : non ça va c'est bon *(pendant cette prise de température, l'enseignante affiche un air inquiet et remue les deux mains tendues en l'air, pour mimer « à peu près… moyennement »)*
ENSEIGNANTE : non ça veut dire quoi ,Jérémy non t'as pas réussi à te remettre l'histoire
JEREMY : ben j'ai regardé là et après je me suis rappelé
ENSEIGNANTE : ça (désignant la feuille qui reprend les débuts de chapitres) ça est-ce que ça vous aide
PLUS. ELEVES : oui / oui
ENSEIGNANTE : d'avoir tous les personnages + moi aussi ça m'a aidé ça m'a permis de me remettre *(même mime que précédemment, avec les index massant les tempes)* au fur et à mesure l'histoire + je repars en courant (*mimant la course*) on attend les photocopies (*frappant dans les mains*) et je vous amène tout ça (*riant*)
UN ELEVE : nous on est pas pressés
14mn 15s
L'enseignante retourne chercher les photocopies.
15mn
ENSEIGNANTE : alors je vous donne la première feuille
UN ELEVE : t'as oublié le livre
ENSEIGNANTE : qu'est-ce qu'(il) y a
MÊME ELEVE : tu as oublié le livre
ENSEIGNANTE : non + c'est la deuxième page qui est en train de se photocopier
UN ELEVE : deux pages + encore
ENSEIGNANTE : je vous donne la première + vous la lisez pas encore puisque c'est + le chapitre six + et que je vais vous lire un chapitre avant + je vais vous résumer la fin du chapitre
UN ELEVE : eh + Béatrice tu nous + hier on a lu le trois tu l'as pas emmené
ENSEIGNANTE : non hier on a lu le deux
UN ELEVE : non t'as dit le deux
ENSEIGNANTE : j'ai :: ah oui + moi j'ai lu le trois + je l'ai pas mis on va voir c'est pas grave
UN ELEVE : j'en ai deux
ENSEIGNANTE : ben tu les fait passer
UN ELEVE : là
15mn 47s

L'enseignante retourne chercher les dernières photocopies

18mn 03s

ENSEIGNANTE : bon le problème est réglé + mais euh :: + je suis vraiment désolée qu'on ait perdu tout ce temps

UN ELEVE : tout le monde a crié oh

UN ELEVE : chut

ENSEIGNANTE : chut

UN ELEVE : c'est quoi la moitié de l'autre chapitre

ENSEIGNANTE : parce que j'ai pas eu pas eu le temps de faire de montage tiens + alors je vous explique ce matin je suis arrivée un peu plus tôt et c'est vrai que j'ai discuté + avec M. B et que j'ai + oublié cette photocopie (*elle distribue les photocopies puis revient devant le tableau*) + chut ::: + stop + plus un bruit + qui n'en a pas levez la main + vous laissez ça pour l'instant + vous laissez ça de côté justement + si on en est si c'est le chapitre six (*elle prend le livre et l'ouvre*) et qu'on en est au chapitre trois + c'est que j'ai bien prévu + de vous parler du chapitre trois + et du chapitre quatre (*elle avance la chaise*) + et du chapitre cinq + Jérémy + Jérémy tout à l'heure + alors posez ces feuilles ne regardez plus

19mn 38

UN ELEVE : <….. ?>

ENSEIGNANTE : peu importe + hop (*montant sur la chaise, s'asseyant sur le dossier*)

UN ELEVE : c'est la suite

ENSEIGNANTE : alors maintenant chut ::: + Thomas Nico + on écoute ++++ alors chapitre deux Thomas + on en était au récit de + <u>Rémi</u>

UN ELEVE : <u>Rémi</u>

ENSEIGNANTE : c'est celui qu'on a vu hier et qu'est-ce qui s'est passé

20mn 07s

JULIEN : euh oui oui

ENSEIGNANTE : tu lèves le doigt

JULIEN : il s'est euh pro + ouais il s'est promené dans les orties euh :: autour d'un canal + ils faisaient leurs besoins + avec les orties ::: euh

ENSEIGNANTE : c'est tout Julien

RAPHAËL : il avait mal

ENSEIGNANTE : lève le doigt Raphaël et tout le monde l'écoute +++ Raphaël

RAPHAËL : il avait mal à l'épaule

ENSEIGNANTE : il avait mal à l'épaule + <u>y'avait un</u> mot qu'on avait découvert

RAPHAËL : <u>parce qu'il se col</u> + il se coltinait toujours le sac

ENSEIGNANTE : oui ce qui veut dire

RAPHAËL : endolorie

ENSEIGNANTE : il portait toujours le sac et son épaule était

RAPHAËL : endolorie

ENSEIGNANTE : endolorie ça ce mot vous l'avez pas reconnu au début + Dave et Jérémy vous vous tournez vers moi +++ ou vers les copains mais pour les écouter + pour écouter celui qui est en train de parler

DAVE : j'étais comme ça

20mn 56s

ENSEIGNANTE : <.. ?> tu parlais + donc et à la fin + la fin de ce passage qu'est-ce qu'on voyait + qu'est-ce que de quoi il parlait + qu'est-ce que les enfants voyaient

UN ELEVE : ils voyaient que l'o l'océ + enfin ils disaient que l'océan aussi + et aussi qu'il y avait un train qui partait vers l'ouest

ENSEIGNANTE : y'avait un train qui <u>partait</u> vers l'ouest

UN ELEVE : <u>et aussi</u>

UN ELEVE : ouais

ENSEIGNANTE : dans le chapitre trois c'est une dame + c'est une retraitée qui nous parle

21mn 23s

UN ELEVE : ouais

UN ELEVE : ouais

ENSEIGNANTE : ouais + c'est une dame retraitée + et + elle est toujours à sa fenêtre + elle habite face à la voie ferrée + elle est toujours à sa fenêtre pour regarder + la voie ferrée + elle dit que des fois aussi elle regarde la télé ++ et elle voit passer ces enfants + et elle se de + ça lui fait comme les autres qui l'ont vu passer + qui les ont vu passer + ça lui fait bizarre de voir sept enfants tout seuls en PLEIne nuit + vraiment au BEAU milieu de la nuit + et dans le chapitre quatre c'est le récit de MAX + onze ans

UN ELEVE : ouais

ENSEIGNANTE : frère de Yann + donc ils marchent toute la nuit + je vous raconte le récit de Max

UN ELEVE : comment il s'appelle

UN ELEVE : Max

UN ELEVE : Max

UN ELEVE : on l'a pas lu la retraitée

ENSEIGNANTE : la retraitée non je vous l'ai résumé c'est tout + elle les voit passer puis elle raconte un p(e)tit peu + vous pourrez le lire quand vous aurez le livre + maintenant c'est le récit de Max + onze ans + Etienne (*rappel à l'ordre d'un élève*) + onze ans + frère de Yann « on est arrivé qu'il a dit Fabian + il reste juste quelques kilomètres + la ville s'appelle Périgueux […] »

22mn 28s

Chapitre 3 – Quand les objets s'emmêlent ! Faire des mathématiques avec une carte de géographie

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE

Ce troisième début de cours a été réalisé par une enseignante en formation, à l'occasion d'un stage de pratique accompagnée qu'elle effectuait dans une classe de Ce1. Nous nous trouvons dans une école d'application de centre ville. La trame générale de la séance est la suivante : les élèves disposent individuellement d'un fond de carte de la France, sur lequel on peut voir une version très simplifiée du réseau routier. Des traits relient une dizaine de villes. Ces traits sont surmontés d'une indication de distance. L'originalité de cette séance consiste dans l'utilisation qui est faite d'un tel fond de carte, non comme outil géographique, mais comme support d'une activité de mathématiques. L'enseignante va conduire les élèves à prélever des informations sur un document qui se distingue des énoncés mathématiques traditionnels. Ils devront successivement répondre à des questions concernant les distances entre les villes, puis proposer des trajets possibles entre deux points de la carte. Pour réaliser cette séance, l'enseignante stagiaire, Clotilde, s'est conformée à la proposition didactique d'une équipe de l'INRP[14].

[14] ERMEL-INRP (1993), *Apprentissages numériques – Ce1*, Hatier. Cf. proposition reproduite dans les annexes.

RAPPEL DES ELEMENTS DE CONTEXTE	
Enseignante	Clotilde
Statut	PE2
Niveau de classe concerné	Ce1
Type d'école	Ecole d'Application, centre ville
Date du filmage	14 mars 2003
Nature de la séance	Mathématiques
Objectif	Savoir prendre de l'information sur un support qui n'est pas un énoncé
Ressource de préparation identifiée	ERMEL-INRP. (1993). *Apprentissages numériques – CE1*. Hatier, pp. 74-77
Support de travail proposé aux élèves	Carte murale du relief de la France accrochée au tableau Photocopie d'un fond de carte comprenant quelques villes, une version simplifiée du réseau routier, et des indications de distance entre les villes

B) ANALYSE

Lorsqu'elle revient sur le déroulement de sa leçon, à l'occasion de l'autoconfrontation, Clotilde consacre une part importante de ses commentaires à deux épisodes qui surviennent tous deux dans la phase de démarrage. Il s'agit de deux situations que l'enseignante n'avait pas anticipées, et sur lesquelles le descriptif d'ERMEL n'apportait aucune mise en garde particulière. On peut les considérer comme deux « imprévus », au sens où l'entend Alain Jean (2006), c'est à dire « toute action, réaction d'élèves, de l'enseignant ou d'un élément du monde extérieur, qui sort de la planification, de la programmation de l'enseignant. » Le premier épisode tient au fait que le fond de carte utilisé par l'enseignante, à la différence de ceux proposés par l'ouvrage didactique, comporte une indication d'échelle. Un élève remarque incidemment cette indication, qui est pour lui énigmatique. Il interroge l'enseignante à son propos, ce qui prend Clotilde de court et l'embarrasse quelque peu. Le deuxième épisode inattendu se produit alors que les élèves doivent déterminer des trajets entre deux villes : comment fait-on pour aller de Montpellier à Lille, par exemple. Un élève propose alors un trajet qui ne se trouve pas sur la carte, c'est à dire que les traits correspondant à l'itinéraire

qu'il propose ne figurent pas sur la feuille distribuée. Son trajet est cependant tout à fait réalisable dans la réalité : les routes existent, même si elles ne sont pas sur la carte ! Cette intervention surprend une nouvelle fois l'enseignante, au point qu'elle en fera un assez long commentaire, lors de l'autoconfrontation. Dans ces deux moments que nous avons retenus pour l'analyse, la question de l'intercompréhension maître-élèves apparaît centrale. L'interprétation que fait l'enseignante de ces épisodes est déterminée par un ensemble de savoirs, de préoccupations, de croyances, que nous nous proposons d'identifier.

1. Improviser une explication de la notion d'échelle en classe de Ce1

Lorsque la séance commence, les élèves disposent devant eux d'un fond de carte qui comporte des indications rudimentaires sur le réseau routier français. Clotilde a accroché au tableau une carte murale du relief de la France. C'est la seule carte que l'enseignante a trouvée dans l'école. Afin que les élèves s'y retrouvent un peu, elle a scotché sur cette carte des bandes de papier, qui reprennent les traits dessinés sur la feuille distribuée aux élèves. Il reste malgré tout une grande différence entre la simplicité du document papier, et cette carte multicolore fourmillant d'informations sur les fleuves et les massifs montagneux. L'une des premières questions que Clotilde adresse à la classe, porte sur ce que l'on peut voir sur le fond de carte distribué. La réponse vient facilement : des villes, des traits entre les villes, des distances. Clotilde poursuit alors: « voilà, et si je vous demande quelle est la distance entre Paris et Lille ? ».

S'ensuit une série de questions-réponses sur ce même thème, intervenant à un rythme soutenu. Puis un élève prend la parole, et questionne l'enseignante sur l' indication « deux-cents kilomètres », qui se trouve en bas de la carte : « pourquoi y'a marqué deux cents kilomètres, ici ? ». Il s'agit, on l'a dit précédemment, de l'échelle de la carte ! Ce détail a totalement échappé à la vigilance de l'enseignante lorsqu'elle a photocopié le fond de carte, ainsi qu'elle l'évoque dans l'autoconfrontation:

01	CLOTILDE	ah ça y est (*rires*) c'est l'échelle +++ mince
02	CHERCHEUR	oui
03	CLOTILDE	ah non mais alors là j(e) me suis dit mince + pourquoi j'ai pas évacué cette
04		question le jour d'avant + et j'y avais pas réfléchi hein
05	CHERCHEUR	ah , oui

06	CLOTILDE	**j'y ai absolument pas réfléchi comment on explique une échelle à des ce1**
07		**+++ donc j'ai tout (*rires*) + improvisé au fur et à mesure + j(e) me suis dit**
08		**peut-être avec un peu d(e) pot y'en a un qui saura + expliquer avec des**
09		**mots plus simples que moi ++ et c'est pour ça que j'ai essayé d(e) leur**
10		**faire sortir + mais euh :: bon + ,voilà**
11	CHERCHEUR	et là / là c'est / dès l(e) dé(but) / dès qu'il ::: pose la question tu te dis euh ::
12	ENSEIGNANTE	j(e) me dis mince + pourquoi j'ai pas anticipé ça + et en plus j(e) suis filmée +
13		voilà

1.1. La stratégie du boomerang : des risques de renvoyer une question à la classe

La première stratégie que mobilise opportunément Clotilde, consiste à renvoyer la question à la classe. Peut-être se trouvera-t-il un élève pour expliquer de quoi il retourne, avec des mots compréhensibles par tous : « qui peut expliquer à Antonin, il pose une question là, qu'est-ce qu'il y a marqué là ? ». De nombreux doigts se lèvent. Faux espoir : les propositions successives entraînent la classe sur une série de mauvaises pistes. Un premier élève avance qu'il pourrait s'agir de la frontière de la France, un autre évoque la distance de Toulouse à l'Espagne, un autre cherche la réponse sur la carte du relief qui se trouve au tableau, un dernier, se raccrochant à ses connaissances en matière d'« échelle », propose la hauteur de la terre : « Echelle ? Deux cents kilomètres ? Ah ! c'est la hauteur de la terre, deux cents kilomètres ! »

En d'autres circonstances, ces hypothèses ouvriraient pour un maître des champs d'investigation fructueux. Quelle est au fait la longueur de la frontière de la France ? S'il n'est pas complètement faux de dire que de Toulouse à l'Espagne ─ on a à peu près deux cents kilomètres ─, quelle précision de distance l'échelle peut-elle bien nous apporter ? Et pourquoi ne pas interroger le dictionnaire à propos du mot « échelle », et se demander comment le même terme en est venu à désigner à la fois un rapport de grandeurs, et cet ingénieux objet qui facilite l'ascension des hommes, de la cueillette des cerises à la tiédeur des granges ? Qu'en est-il enfin de la hauteur de la terre ? A y regarder de près, la question n'est pas si saugrenue… Autant de perspectives intéressantes ouvertes par ce petit détail qui s'invite : ces deux-cents kilomètres oubliés dans le coin d'une feuille. Elles n'ont pour seul inconvénient que celui d'être fort éloigné du projet de Clotilde. Elles ne répondent pas davantage à la question de l'échelle ! Si la situation peut sembler riche d'un point de vue extérieur, elle se révèle particulièrement fâcheuse sous l'angle des préoccupations immédiates de Clotilde:

aucun élève n'a la moindre idée ce que peuvent être ces deux-cents kilomètres indiqués au bas de la feuille. Aucun élève n'a entendu parler d'échelle en géographie. C'est donc bien l'enseignante qui devra apporter une explication.

1.2. Un bon exemple vaut parfois mieux qu'un long discours

Ayant bien conscience que la proportionnalité dépasse largement les notions mathématiques d'un élève de Ce1, Clotilde choisit d'illustrer cette question d'échelle par un exemple :

01	ENSEIGNANTE	CHAQUE FOIS QUE VOUS AVEZ ++ vous verrez ça dans les classes après
02		quand vous serez :: en Ce2 Cm1 Cm2 (*gestes énumératifs de la main droite*)/
03		mais ça veut dire que **CHAQUE FOIS que vous voyez trois centimètres +**
04		**que vous m(e)surez trois centimètres ++ en réalité + c'est deux cents**
05		**kilomètres**
06	ELEVE	ah ::
07	ENSEIGNANTE.	**si vous deviez marcher** + où c'est qu'i(l) y a deux cents kilomètres ++ euh ::
08	ELEVE	en bas
09	ENSEIGNANTE.	si vous deviez ++ marcher de Paris à Lille
10	ELEVE	ouais si ça va
11	ELEVE	ouais
12	ENSEIGNANTE.	**sur la carte + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres**
13	ELEVE	ben oui eh ::
14	ENSEIGNANTE.	ah ++ sur le dessin + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres
15	ELEVE	ben oui hein
16	ENSEIGNANTE.	**mais si vous deviez marcher à pieds + vous devriez marcher + DEUX cents vingt-deux + kilomètres**

L'enseignante reprend alors son plan de séance. Dans la nouvelle phase qui s'ouvre, Clotilde demande aux élèves quels sont les trajets possibles pour aller d'une ville à l'autre. Les questions se succèdent une nouvelle fois, et les élèves répondent sans difficulté. Puis l'enseignante demande comment on peut faire pour aller de Lyon à Paris. Une première élève, Léa, propose le trajet Lyon, Clermont-Ferrand, Orléans, Paris. Un deuxième élève intervient ensuite, proposant une réponse que Clotilde mettra quelques instants à comprendre. Il s'agit du deuxième épisode que nous allons à présent décrire.

2. Contrat didactique et artefacts

2.1. Comment va-t-on de Lyon à Paris ?

La question posée par l'enseignante est donc de trouver un trajet pour aller de Lyon à Paris. Ainsi que nous l'avons dit, Léa a proposé une première solution : Lyon, Clermont Ferrand, Orléans, Paris. D'autres doigts se lèvent alors. Clotilde n'a pas précisé qu'il fallait choisir le trajet le plus court, et les élèves ont donc le droit de prendre le chemin des écoliers. A une condition toutefois, qui n'a pas été explicitement posée, et qui se révèle lorsque Tom prend la parole :

01	TOM	ben on peut aussi aller direct +++
02	ENSEIGNANTE	c'est à dire
03	TOM	c'est à dire + on va de Lyon à + euh + direct à + à Orléans +
04	ELEVE	c'était 'Paris
05	TOM	puis après on arrive à Paris
06	ENSEIGNANTE	voilà + oui / oui + c'est c(e) que / c'est c(e) qu'a dit Léa + j'ai comment faire
07		pour aller de Lyon à Paris et elle a dit ++
08	TOM	Clermont Ferrand et Orléans
09	ENSEIGNANTE	voilà
10	TOM	moi je dis que + on passe par Lyon + et on va directement à Orléans + <moi
11		j(e) passe pas ?> par Clermont-Ferrand
12	ENSEIGNANTE.	**dans la réalité on peut aussi**
13	TOM	mhm
14	ENSEIGNANTE	**mais si on suit + si on suit le chemin qui est dessiné sur la carte + ,ici +**
15		**t'es obligé de passer par Clermont-Ferrand**
16	ELEVE	maîtresse
17	ENSEIGNANTE	c'est sûr que pour de vrai + dans la + si tu prends ta voiture t'es pas obligé de
18		passer par Clermont-Ferrand

2.2. Les contraintes implicites de la tâche : rester sur la carte !

Dans son intervention, Tom prend la liberté de s'écarter des trajets imposés par la carte, ceux qui sont matérialisés par les traits. Il s'aide des connaissances qu'il a du réseau routier français – un souvenir de vacances ? la lecture d'un atlas ? –, pour proposer un trajet qui n'est pas sur la feuille, et qui file « direct » de Lyon à Orléans. Cette proposition est à ce point inattendue, que l'enseignante n'identifie pas dans un premier temps ce qui la distingue de la

solution précédente: « voilà, c'est ce qu'a dit Léa ». C'est seulement devant l'insistance que Tom montre à défendre son idée, « moi je dis que, on passe par Lyon et on va directement à Orléans», qu'elle finit par entendre la singularité de sa proposition. Or, comprenant qu'il s'agit d'une possibilité inédite, aller de Lyon à Orléans directement, le premier mouvement de Clotilde est d'admettre que la réponse puisse être juste en soit : « dans la réalité on peut aussi ». Mais elle oppose aussitôt le fait que « si on suit le dessin qui est dessiné sur la carte », il faut passer à tout prix par Clermont Ferrand.

Lors de l'autoconfrontation, l'enseignante commente ainsi ce moment :

01	CLOTILDE	ah oui :: ++ ça y a aussi quelque chose j'avais pas anticipé + **c'est**
02		**l'abstraction de la carte** + c'est à dire que pour eux + euh :: on peut passer
03		par ailleurs parce que y a d'autres villes qui sont pas marquées sur la carte +
04		y'a certains qui connaissent certains trajets et ils passent par ailleurs pour aller
05		de là à là donc + et ça c'est vrai que j'y avais pas + j'y avais pas pensé avant
06		de faire la séance ++ et puis y'a + plus loin y'a quand on va en train et quand
07		on va en voiture on peut aussi passer par là et là + donc **le fait de + de rester**
08		**sur LES informations de la carte c'est quelque chose qui euh + que :: qui**
09		**est pas + qui est pas évident alors <u>que ::</u>**
10	CHERCHEUR	<u>mhm</u> + le contrat euh :: + est pas clair pour tout le monde + enfin le contrat
11		de :: + parce que lui + je trouve qu'il se démonte pas parce que + si on ::
12		regarde + il revient à la charge parce qu'en fait au <u>début</u>
13	CLOTILDE	<u>oh oui</u> Tom il va pas lâcher
	[…]	
14	CLOTILDE	(*à propos de l'intervention : « moi je passe pas par Clermont-Ferrand »*) ah
15		oui + oui c'est ça + oui moi je passe pas par Clermont-Ferrand pour aller là et
16		là
17	CHERCHEUR	voilà
18	CLOTILDE	parce que lui dans il ::: il ::: + il reste pas sur la carte
19	CHERCHEUR	exactement
20	CLOTILDE	oui
21	CHERCHEUR	il est pas dans le contrat qui est euh :: + euh :: qui a été euh :: + qui a pas été
22		explicité en fait
23	CLOTILDE	oui tout à fait + qui a pas en fait oui tout à fait + c'est que j'ai pas + je l'ai pas
24		explicité parce que j'ai pas pensé c'est (*rires*) + pour moi euh :: si on a une
25		carte mais ça c'est pf :: + on a la carte on regarde la carte donc euh :: + on
26		regarde des informations qui a sur la carte

27	CHERCHEUR	exactement
28	CLOTILDE	pour moi + et lui euh :: pt

La réponse de l'élève est recevable dans la réalité, cela ne fait aucun doute ! Le réseau routier français est tel d'ailleurs, que le nombre de possibilités pour aller d'une grande ville à une autre est extrêmement varié. Mais pour Clotilde, cette réponse a le défaut de ne pas être pertinente dans la situation de classe: si on a une carte, il va de soi qu'on répond avec les informations de la carte. C'est en partie ce que Clotilde recouvre sous ce terme « d'abstraction » de la carte, principe dont elle reconnaît volontiers avoir sous-estimé la difficulté, et que nous pourrions définir dans ce contexte particulier comme la propriété d'une carte à s'abstraire de son référent réel, à s'en détacher, à neutraliser peu ou prou les recours éventuels à la réalité. La carte intervient dans cette séance de mathématiques, comme un ensemble de ressources et de contraintes quasi autonomes, bornant l'activité des élèves. C'est la raison pour laquelle les termes « pour de vrai » et « dans la réalité », que Clotilde associe à l'itinéraire de Tom, peuvent à la fois signifier sa recevabilité dans l'absolu, et son caractère dissonant dans la situation spécifique, puisque celle-ci est contrainte par les caractéristiques d'une carte « abstraite », i. e. coupée du réel.

2.3. Rôle de l'artefact dans l'institution du contrat didactique : une évidence que la situation de classe interroge

L'enseignante acquiesce lorsque le chercheur évoque qu'une telle contrainte n'a pas été posée, explicitée. Elle précise : « je l'ai pas explicité parce que j'ai pas pensé c'est (*rires*) + pour moi euh :: si on a une carte mais ça c'est pf :: + on a la carte on regarde la carte donc euh :: + on regarde des informations qui a sur la carte ». La corrélation entre la présence de la carte et la contrainte imposée à l'activité semble aller de soi : il s'agit là d'un implicite du contrat didactique, le chemin proposé doit figurer sur la carte distribuée. L'élève qui propose un trajet « direct » méconnaît cette contrainte implicite, il rompt le contrat tacite. Est-il le seul ? D'autres élèves partagent-ils son incertitude ? On pourrait se poser la question. Reste qu'à aucun moment l'« erreur » de Tom ne conduit Clotilde à reconsidérer la nature évidente de cette règle: « si on a une carte… ». Le malentendu demeure le fait d'un seul individu: « il reste pas sur la carte », « pour moi + et lui euh :: pt ».

3. Du malentendu comme rupture, au malentendu comme indicateur: une question de perspective ?

Ayant évoqué la matière de ces deux épisodes, nous allons à présent revenir plus finement sur les commentaires de Clotilde. Nous le disions en introduction de ce chapitre, la question de l'intercompréhension nous apparaît centrale dans ce début de cours. Une part des difficultés que rencontre Clotilde provient du fait que les élèves ne partage pas la même définition de la situation, nous venons d'en voir l'exemple avec Tom. Nous souhaitons mettre en évidence dans les paragraphes suivants la façon dont Clotilde appréhende ces épisodes de malentendu, convoque des modèles ou des théories explicatives. Nous voudrions en contrepoint apporter une première ébauche conceptuelle, qui conduira à la requalification progressive du malentendu qui s'opèrera dans les chapitres suivants.

3.1. Faire des mathématiques avec une carte de géographie : entre catachrèse instrumentale et pratiques sociales de référence, des tensions identifiables

Revenons tout d'abord sur ce propos tenu lors de l'autoconfrontation : « pour moi euh, si on a une carte mais ça c'est pff, on a la carte on regarde la carte donc, on regarde des informations qu'il y a sur la carte. » Ce que Clotilde énonce ici, c'est que la carte, parce qu'elle serait inscrite en tant qu'artefact dans un champ de pratiques scolaires reconnues, propose, suscite ou encadre des activités qu'on peut englober sous la formule : « regarder des informations sur la carte ». Ces offres d'utilisation faites par l'instrument, ces affordances au sens qu'en donne Gibson (1986), si elle appellent certaines pratiques, en excluent d'autres : le recours au réel géographique par exemple. « Si on a une carte […] on regarde les informations qu'il y a sur la carte. »

On peut cependant reconnaître que cet usage de la carte que postule Clotilde, joue sur une acception singulière de l'artefact, et diverge assez sensiblement de l'usage social ou scientifique qui en est le plus souvent fait. En effet, dans bien des cas, le rapport au terrain occupe une place importante dans la consultation d'une carte. Comme le rappelle le géographe Lacoste, les cartes sont depuis longtemps des « représentations en réduction de réalités géographiques » (2003, p. 330). Lévy et Lussault précisent de leur côté que la carte est une « représentation fondée sur un langage caractérisé par la construction d'une image analogique d'un espace » (2003, p. 128). Quant aux pratiques sociales de référence (Martinand, 1986), elles articulent elles aussi carte et espace terrestre : ainsi se situe-t-on sur

un plan de ville en s'aidant des monuments, du relief, ou des noms de rue que l'on a sous les yeux.

L'utilisation de la carte comme un terrain d'investigation à part entière, détaché de toute référence à la réalité du terrain est certes évoquée par Lévy et Lussault : « dès lors que l'on reconnaît aux univers idéels la même légitimité qu'aux matériels pour devenir non seulement une source d'information, mais aussi tout simplement, un objet à connaître, la carte devient un "terrain" parmi d'autres pour le géographe » (2003, p. 130), mais elle apparaît comme une pratique de spécialiste. L'usage scolaire de la carte que propose Clotilde aux élèves, ne va donc pas de soi ! Il constitue un aménagement sensible de l'artefact, voire un détournement. En excluant la référence à la réalité, en neutralisant de façon implicite les usages en vigueur, il ouvre sur un mode d'utilisation singulier. Nous proposons de considérer ce détournement comme une catachrèse instrumentale, au sens de Rabardel, (1995), une ré-affectation de l'artefact conditionnée par le projet spécifique de Clotilde. Rappelons qu'il s'agit ici de réaliser sur le support géographique, une activité mathématique de lecture d'informations. Dans une telle perspective, il convient de neutraliser tout recours aux connaissances géographiques. La réponse aux questions de la maîtresse doit passer par la carte, exclusivement par la carte, faute de quoi le projet se trouve biaisé ! C'est ce fond de préoccupations didactiques et pratiques qui détermine la catachrèse.

3.2. Vers une requalification du malentendu

Venons en maintenant à l'interprétation des malentendus qui surviennent dans le sillage de cette catachrèse. Notre analyse nous conduit en effet à proposer une qualification divergente de celle que Clotilde produit au cours de l'entretien. En quoi ces deux perspectives diffèrent-elles ? Rappelons tout d'abord que les élèves ne sont pas préalablement informés de cet usage spécifique. C'est au cours de l'interaction, et par ajustements successifs, que se réalisent les conditions d'une signification partagée. Nous pouvons dès lors appréhender l'intercompréhension comme un processus dynamique, constituée par une succession de réglages opérant sur des co-définitions approximatives de la situation. Ce processus est rendu d'autant plus complexe que le texte du savoir continue à se dérouler, que le temps didactique ne s'interrompt pas, et que d'autres objets surviennent qu'il convient de négocier à leur tour. Le résultat de ce processus, c'est à dire la qualité des co-définitions successives ─ est-ce qu'on se comprend ? ─, demeure pour nous comme pour l'acteur difficilement accessible,

hormis précisément dans ces épisodes de malentendu! Si l'on considère en effet la proposition de Tom, elle nous fournit une indication sur sa propre appréhension de la situation : sa méprise ─ proposer un trajet qui n'est pas sur la carte ─ constitue en ce qui nous concerne un indicateur fiable. Cet indicateur signale qu'en ce qui le concerne, la catachrèse instrumentale engagée par le maître est instable. Pour Tom, l'interaction se situe encore dans un cadre géographique qui polarise le contexte énonciatif, les objets, les discours. Dans cette première perspective, ─ celle d'un chercheur dégagé des contraintes de l'activité ─, nous proposons de considérer le malentendu comme une caractéristique ordinaire de l'interaction didactique, un indicateur prédictif de l'état d'intercompréhension.

Dans la deuxième perspective ─ celle de Clotilde ─, le malentendu est saisi de façon locale, comme la rupture inattendue d'un continuum : un accroc dans la communication. Ce caractère imprévu contribue vraisemblablement à contaminer l'interprétation que peut en faire l'enseignant, en saturant son aspect négatif[15]. Les facteurs explicatifs du malentendu sont détachées de la dynamique d'interaction et s'opposent au caractère « ordinaire » que nous postulions. Ces facteurs sont externalisés ou individualisés : ils sont par exemple cherchés du côté de la responsabilité de l'enseignant, « y'a aussi quelque chose j'avais pas anticipé », ou des difficultés d'un élève, « il reste pas sur la carte ». Cet antagonisme succinctement posé, reste à nous demander si la qualification que nous proposons est susceptible d'être partagée par des acteurs, accessible dans le cours même de l'interaction, ou bien si elle demeure le fruit d'une analyse a posteriori ? L'étude suivante apportera quelques éléments de réponse, mais intéressons-nous sans plus tarder aux composantes langagières de ces deux épisodes.

3.3. Déformation du contexte et indexicalité du mot « réalité »

Pour approcher le rôle du langage, nous allons nous appuyer à présent sur un deuxième détournement que l'enseignante a opéré dans son début de cours. Il ne concerne pas cette fois

[15] « Pour l'enseignant débutant, l'imprévu a une connotation négative, il est considéré comme un échec, voire un échec personnel. Il entraîne une déstabilisation de l'individu car il remet souvent en cause son statut, et/ou son rapport au savoir, qui participe à sa construction personnelle, voire à sa reconnaissance professionnelle. Par leur fondement donc, les imprévus inhibent les tentatives de reprise de maîtrise des situations et les enseignants débutants sont fortement tentés de les ignorer, de passer outre, de ne pas les traiter. Par conséquent, la situation éducative est perçue en termes de rapport de forces, de tension. Le temps consacré à son expression et à son traitement représente alors le poids de l'imprévu. L'enseignant lui attribue de l'attention et, par-là même, lui accorde de l'importance et consacre sa légitimité au regard des élèves d'abord, et de lui-même ensuite. » (Jean & Etienne, 2006)

un instrument, mais un mot. Il s'agit plus exactement d'une déformation[16], celle que Clotilde opère sur le sens lexical du mot « réalité », de sa première occurrence lors de l'épisode de l'échelle: « chaque fois que vous voyez trois centimètres, que vous mesurez trois centimètres, en **réalité** c'est deux cents kilomètres », à sa deuxième occurrence lors l'incident du raccourci: « dans la **réalité** on peut aussi. » Nous allons préciser les caractéristiques de cette déformation, de cette diaphore pour reprendre le terme de Laurendeau (1997), en reprenant les significations que Clotilde attribue à chacune des deux situations, celles-ci constituant les contextes énonciatifs au regard desquels la déformation sera précisée.

Reprenons l'imprévu de l'échelle. Dans cet épisode, on se souvient que l'enseignante évoquait le fait que la carte est une réduction de l'espace réel, et qu'il convient de quantifier cette réduction par une échelle :

> ENSEIGNANTE : CHAQUE FOIS QUE VOUS AVEZ ++ vous verrez ça dans les classes après quand vous serez :: en Ce2 Cm1 Cm2 (*gestes énumératifs de la main droite*) / mais ça veut dire que CHAQUE FOIS que vous voyez trois centimètres + que vous m(e)surez trois centimètres ++ **en réalité** + c'est deux cents kilomètres […]si vous deviez marcher + où c'est qu'i(l) y a deux cents kilomètres […]sur la carte + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres […]mais si vous deviez marcher à pieds + vous devriez marcher + DEUX cents vingt-deux + kilomètres

La référence à la « réalité » géographique est convoquée dans cette première situation, pour répondre aux besoins d'explication de l'échelle. La « réalité » désigne pour l'occasion l'espace grandeur nature, elle permet par comparaison de poser la carte comme un espace en réduction. Au cours de son explication, Clotilde mobilise un certain nombre d'oppositions qui relaient l'antagonisme : réalité *versus* carte. Ainsi sur la carte on a des centimètres, dans la réalité des kilomètres. Sur la carte on mesure avec un double-décimètre, et dans la réalité on marche à pieds.

Au cours du deuxième épisode, on se rappelle qu'un élève, Tom, a proposé un raccourci qui n'est pas sur la carte. Dans la réponse que fait Clotilde: « dans la réalité on peut aussi », elle ne cherche pas tant à opposer l'espace réel à sa représentation cartographique, que de référer par le mot « réalité » à un ailleurs, à l'en-dehors de la classe et du contrat didactique,

[16] « Soit une configuration, située en un espace spécifié (système de repérage paramétré ; jeu de forces intersujets) ; nous appellerons transformation toute opération qui transforme une configuration en une autre. La déformation est une transformation qui modifie une configuration, de sorte que certaines propriétés restent invariantes sous transformation, tandis que d'autres vont varier. » (Culioli, 1990), p. 129

dans lequel d'autres usages ont cours. C'est ce que développe la reprise : « c'est sûr que pour de vrai + dans la + si tu prends ta voiture t'es pas obligé de passer par Clermont-Ferrand » . L'opposition se constitue sur la base d'une normativité de pratiques divergente, entre un ici de la classe où règne le « pas pour de vrai » de l'apprentissage, et un ailleurs que circonscrit le terme « réalité ». La formule : « dans la réalité on peut, dans la réalité on n'est pas obligé » s'oppose à celle que nous pourrions écrire ainsi : « en classe on ne peut pas tout faire, en classe on est obligé de prendre certains chemins. »

3.4. Soubassements pratique du traitement idiosyncrasique de la « réalité »

Cette déformation du sens lexical de la « réalité », s'apparente à un phénomène d'indexicalité[17], ou de diaphore, au sens de Laurendeau : « Nous entendrons par diaphore ce phénomène d'enrichissement, depuis une base sociolectalement donnée, s'effectuant par bonds au fil de la reprise discursive d'une unité lexicale spécifique, à énonciation constante. La schématisation ira donc dans le sens de l'appauvrissement notionnel idiosyncrasique, la diaphore ira dans le sens de son enrichissement, idiosyncrasique toujours. »

Cette diaphore nous renseigne de façon précieuse sur les états successifs du contexte énonciatif, tels que l'enseignante l'envisage et l'infléchit : en effet, si dans l'épisode de l'échelle, le contexte était encore ouvert à un usage culturellement partagé de la carte, autorisant des recours à la « réalité » géographique, dans le deuxième épisode, celui du raccourci, le contexte est entièrement contraint par la tâche mathématique en cours . L'activité de lecture d'informations sur le support a entériné le procès d'abstraction de la carte: tout recours au réel géographique devient dès lors incongru (cf. le traitement de l'intervention de Tom). La « réalité » est alors constituée dans son acception idiosyncrasique, c'est dire que son sens se règle sur un contexte énonciatif local, déterminé par l'ensemble des contraintes que l'enseignante associe à la réussite de la tâche mathématique. Parmi celles-ci, la disqualification du réel géographique, qui configure l'antagonisme : réalité *vs* classe.

[17] « L'indexicalité (une expression n'a de sens qu'en référence au contexte d'énonciation) est, selon H. Garfinkel, une propriété inhérente à toutes les productions langagières, et également aux actions et aux institutions, ce qui impose de les analyser en référence aux situations dans lesquelles elles s'inscrivent («Activités et contexte se conditionnent réciproquement », Bange 1992 : 18), et qu'elles contribuent ainsi à rendre intelligibles (« accountable »). » (Charaudeau, Maingueneau, 2002), p. 236.

4. Malentendu, dissymétrie et postulation mimétique

Nous avons pu approcher dans ce chapitre de la nature éminemment complexe des situations de début de cours, et du haut degré de professionnalisation qu'elles requièrent. La qualification du malentendu occupe une place centrale dans la représentation fonctionnelle que l'enseignant se fait de la situation, et oriente ses choix d'intervention. Selon les concepts pragmatiques qu'il convoque, il peut tantôt concevoir ces imprévus comme des incidents dans la marche du cours, ou comme les indicateurs d'une co-référence en train de se construire, d'une schématisation qui, comme le souligne Laurendeau (1997), « se négocie, se gagne ou se perd ». Si la représentation fonctionnelle est ici largement contrainte par l'intention didactique, « faire des mathématiques avec une carte de géographie », on peut aussi envisager qu'elle s'ouvre à d'autres préoccupations : se renseigner sur la co-définition de la situation. La façon dont l'enseignant conceptualise les mécanismes d'intercompréhension en situation d'interaction, l'attention qu'il porte aux opérations langagières, influent directement sur l'activation de telle ou telle préoccupation, tout autant que sur l'interprétation qu'il est amené à faire des événements qui surviennent dans la classe. La forme de conceptualisation que nous avons pu repérer ici, se rapproche de ce que pouvait relever François à propos de la communication maître-élèves, lorsqu'il indiquait que « dans ces échanges, la planification à long terme par l'adulte s'accompagne fréquemment d'une gestion de l'implicite : l'adulte sait où il va, les enfants ne le savent pas » (1984, p. 72). Elle rejoint aussi ce que Sensévy englobe sous le terme de *postulation mimétique* : « une tendance professorale à considérer en situation que l'élève a compris ce qu'il fallait qu'il comprenne dans les termes où lui (professeur) comprend » (2001, p. 223).

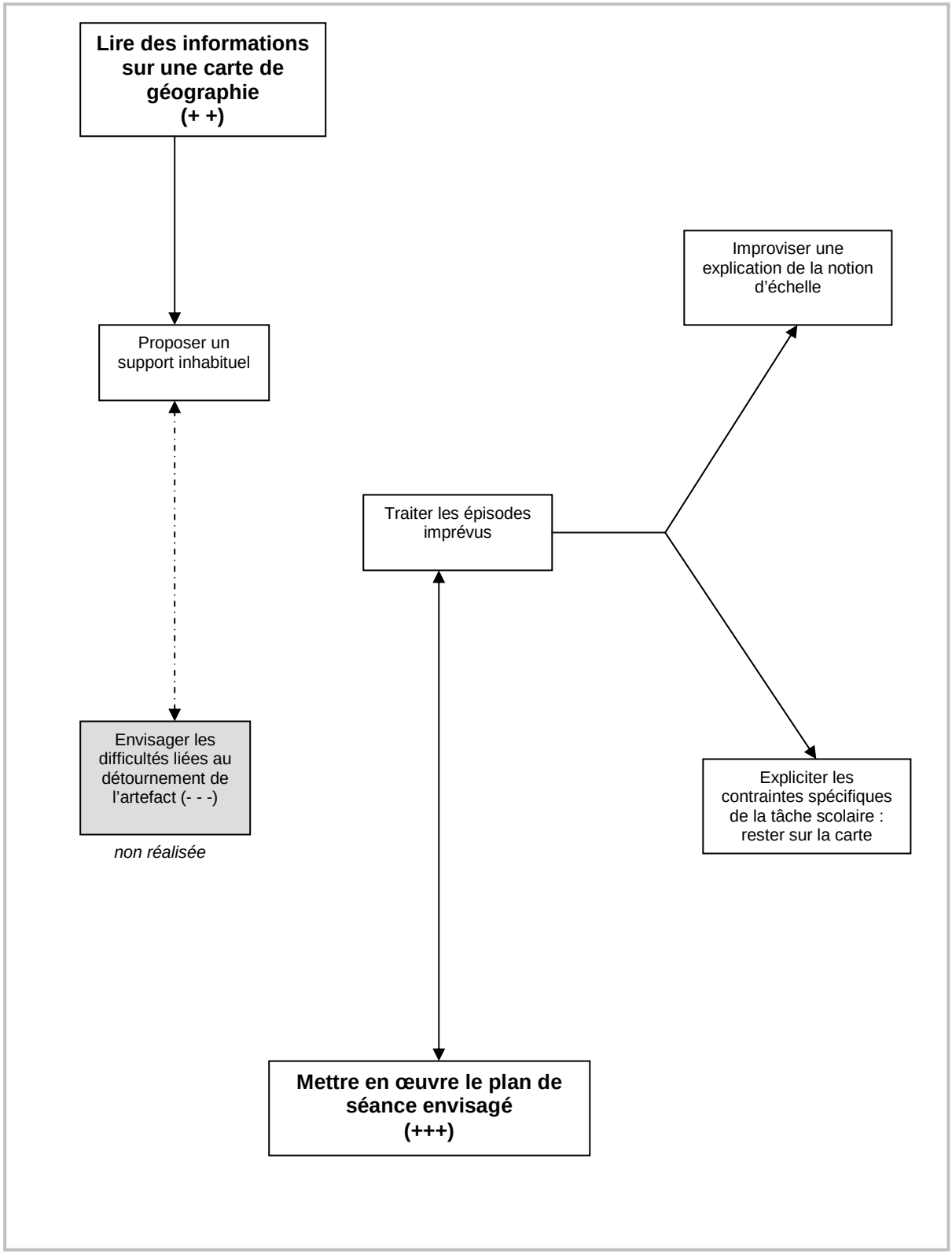
C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES

1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur)

Récit restreint de l'épisode concerné : L'enseignante utilise un fond de carte géographique pour une activité mathématique de lecture d'informations. L'indication de l'échelle qu'elle a omis d'effacer ouvre sur un épisode imprévu. Plus loin, un élève propose un trajet qui ne se trouve pas sur la carte.

Préoccupations	**Didactiques**	Utiliser un support carte pour lire des informations de distance et choisir des trajets
	Atmosphère	
	Tissage	
	Identitaires	
Rapport au savoir enseigné		Le savoir est identifié sous son aspect « scolaire », structuré par les contraintes de la tâche
Référence à la communauté professionnelle		Les épisodes d'imprévus sont référés à la situation spécifique de stagiaire, justifiés par un manque d'anticipation lié à l'inexpérience : les enseignants chevronnés peuvent anticiper, penser à tout
Gestion du spatio-temporel	**Timing**	
	Instruments	Contribuent à la définition de la situation didactique : peuvent aussi introduire des obstacles imprévus (échelle)
	Déplacements	
Appréciation portée sur le début concerné	**Fonctionnement**	Pas assez d'anticipation sur les réactions des élèves, les difficultés pratiques de la séance
	Affects	Perception négative des épisodes d'imprévus
Co-activité maître-élèves : appréciation de l'intercompréhension		L'intercompréhension est considérée comme allant de soi. Les épisodes sporadiques de rupture tiennent à des défauts dans l'anticipation, à un manque de clarté de la part du maître

2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associées à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions



D) VERBATIM

0mn 0s

ENSEIGNANTE : vous prenez encore votre cahier de brouillon + et un crayon *(l'enseignante se tient face à la classe, une feuille dans la main gauche, la main droite appuyée sur sa joue. Au tableau, une carte en couleur du relief de la France, sur laquelle des bandes ont été ajoutées)* +++ on avait dit qu'on la mettrait tout au début *(feuilletant le cahier d'un élève qui se trouve au premier rang)* + pourquoi tu l'as mise là <… ?> *(L'enseignante s'avance dans la classe, elle touche les cheveux d'un enfant qui parle, puis reprend sa place de départ, dos au tableau. Elle regarde un moment sa feuille, puis la fait passer dans son dos. Elle attend le silence.)* +++++++++ chut +++++

ENSEIGNANTE : alors vous vous souvenez que hier +++

UN ELEVE : oui

AUTRE ELEVE : oui

ENSEIGNANTE : on a regardé la carte

UN ELEVE : oui

UN ELEVE : oui

ENSEIGNANTE : on a regardé ++ c(e) qu'i(l) y avait sur cette carte *(elle présente la feuille qu'elle tient dans les mains à la classe)*

UN ELEVE : oui

ENSEIGNANTE : celle que vous avez +++ alors qui peut me rappeler ce qu'on voit sur cette carte

UN ELEVE : *(inspiration sonore)*

ENSEIGNANTE : 'Camille ::

CAMILLE : ben + on voit des <traits?> + et on voit des lignes <…. ?> +++ et puis aussi y'a :: + y'a des numéros +++ et puis on voit plusieurs pays

1mn 44s

ENSEIGNANTE : on voit des numéros et qu'est-ce qu'on voit j(e) t'ai pas entendue

CAMILLE : plusieurs pays

ENSEIGNANTE : plusieurs 'pays ++ alors

UN ELEVE : non

UN ELEVE : non

UN ELEVE : c'est des villes

ENSEIGNANTE : est-ce que c'est des ,pays

UN ELEVE : des villes

UN ELEVE : non

ENSEIGNANTE : des villes ++ c'est les villes + oui + c'est des ,villes + et les numéros c'est quoi

35	CAMILLE :	c'est + les <co ?>
36	ENSEIGNANTE :	les chiffres que tu vois
37	CAMILLE:	ben euh ::
38	UN ELEVE :	c'est
39	ENSEIGNANTE :	CHUT :::
40	CAMILLE :	c'est les kilomètres qu'il faut 'faire
41	ENSEIGNANTE :	c'est le nombre de kilomètres oui
42	YVON :	la distance de ::
43	ENSEIGNANTE :	c'est la distance + tout à fait Yvon +++ (*elle montre sur la carte qui se trouve au*
44		*tableau)* c'est la distance ++++ c'est la distance qu'il y a
45	UN ELEVE :	y'a Jean-Marc qui reste 'là
46	ENSEIGNANTE :	entre deux villes + alors vous avez souligné ++ les villes en rouge + 'hier
47	UN ELEVE :	euh :: oui
48	UN ELEVE :	oui
49	ENSEIGNANTE :	voilà ++ et si je vous demande +++ quelle / est / la / distance + entre Paris + et Lille
50	**2mn 39s**	
51	TROIS ELEVES:	*(inspiration sonore et doigt levé)*
52	ENSEIGNANTE :	,Antonin
53	ANTONIN :	deux cent vingt-deux ,kilomètres
54	ENSEIGNANTE :	deux cent vingt-deux kilomètres / quel est la distance + entre Paris et Dijon
55	UN ELEVE :	'Dijon :: Dijon
56	DEUX ELEVES :	*(inspiration sonore et doigt levé)*
57	UN ELEVE :	ah + ah / ah
58	ENSEIGNANTE :	chut ++ eh eh ++ Paris et Dijon + Louis
59	LOUIS :	trois cent quatorze kilomètres
60	ENSEIGNANTE :	entre Paris et :::: ++++ entre Paris et Orléans
61	UN ELEVE :	'Orléans
62	UN ELEVE :	, Orléans
63	UN ELEVE :	cent trente
64	ENSEIGNANTE :	Caroline
65	CAROLINE :	cent trente et un kilomètres
66	ENSEIGNANTE :	cent trente et un ,kilomètres + entre Lyon et Orléans *(l'enseignante se déplace dans la*
67		*classe, elle se trouve à se moment sur le côté de la pièce. Elle regarde sa feuille pour*
68		*poser ses questions)*
69	UN ELEVE :	Orlé(ans) / autre ville ++ alors :: <'numéro onze ?>
70	ENSEIGNANTE :	ah + non
71	UN ELEVE :	ah
72	ENSEIGNANTE :	Clermont-Ferrand pardon + Clermont-Ferrand et Orléans *(L'enseignante sourit)*
73	**3mn 35s**	
74	UN ELEVE :	ah

75	UN ELEVE :	ah
76	UN ELEVE :	je sais + je sais
77	UN ELEVE :	oh : + arrête de crier
78	ENSEIGNANTE :	chut / Margot ++ Clermont-Ferrand
79	MARGOT:	trois cent + un + kilomètres
80	ENSEIGNANTE :	trois cent + un + kilomètres + et entre Limoges et Orléans
81	UN ELEVE :	facile euh ::
82	DEUX ELEVES :	*(inspiration sonore et doigt levé)*
83	ENSEIGNANTE :	on va l(e) noter là ++ entre Limoges +++ et Orléans
84	**4mn 05s**	
85	UN ELEVE :	*(inspiration sonore)*
86	UN ELEVE	*(se racle la gorge)*
87	ENSEIGNANTE :	Victor
88	VICTOR :	deux cent quarante-sept kilomètres
89	ENSEIGNANTE :	deux cent quarante sept ,kilomètres
90	UN ELEVE :	deux cent quarante sept kilomètres
91	ENSEIGNANTE :	on va l(e) mettre au tableau
92	UN ELEVE :	c'est pas marqué
93	ENSEIGNANTE :	qui a dit c'est pas marqué
94	UN ELEVE :	c'est Guillaume
95	UN ELEVE :	Antonin
96	ANTONIN :	'euh
97	UN ELEVE :	non c'est Guillaume
98	ENSEIGNANTE :	alors explique-nous + Guillaume + tu nous + pourquoi tu dis qu(e) c'est pas marqué
99	GUILLAUME :	ben + non j'ai pas dit qu(e) c'était pas marqué
100	UN ELEVE :	si
101	UN ELEVE :	si
102	GUILLAUME :	j'ai dit qu(e) c'était marqué là
103	**4mn 34s**	
104	ENSEIGNANTE :	d'accord c'était marqué / okay / okay / okay ++ chut ::
105	ANTONIN :	pourquoi y'a marqué deux cents kilomètres ,ici
106	UN ELEVE :	'hein + où ça ici ::
107	UN ELEVE :	là
108	UN ELEVE :	ah
109	UN ELEVE :	là
110	ENSEIGNANTE :	qui peut expliquer à Antonin il pose une question là qu'est-ce qu'i(l) y a marqué là
111		*(elle désigne sur la feuille)*
112	UN ELEVE :	*(inspiration sonore)*
113	ENSEIGNANTE :	tout en bas de la feuille c'est écrit deux cents kilomètres + c'est quoi ,ça
114	UN ELEVE :	deux + deux + deux cents kilomètres de 'frontière

ENSEIGNANTE : Arthur est-ce que tu as levé la ,main
ARTHUR : non
ENSEIGNANTE : Caroline tu peux lui 'expliquer
CAROLINE : <si + si + là ?>
ENSEIGNANTE : non / essaye / explique à Antonin *(elle montre du doigt Antonin à Caroline)*
CAROLINE : <que / que / te / te / te ? > comme ça + là + comme ça:: ça fait deux cents kilomètres *(Caroline lève sa feuille et explique en désignant avec son crayon)*
UN ELEVE : euh ::
UN ELEVE : non
UN ELEVE : NON
UN ELEVE : non
ENSEIGNANTE : qu'est-ce qui fait deux cents kilomètres j'ai pas vu
UN ELEVE : mais non ::: le tour de France ça fait pas deux cents kilomè ::tres
UN ELEVE : ça fait trois mille
ENSEIGNANTE : j'ai pas / montre moi précisément ce qui fait deux cents kilomètres à ton avis +++
CAROLINE : là *(elle montre à nouveau sur sa feuille)*
UN ELEVE : mais non parce que
ENSEIGNANTE : ah ce que tu montre là 'c'est +++
CAROLINE : ben la France entière
ENSEIGNANTE : tu montres la frontière + de la France + non c'est pas ça + Mar(got) / Miléna
MILENA : c'est pas ça parce que (il) y a écrit euh / de Lyon + Lyon <.. ?> à Orléans + et ben y'a écrit deux cent quarante sept + alors c'est pas trop :: + c'est pas possible
ENSEIGNANTE : oui
UN ELEVE : c'est normal
ENSEIGNANTE : deux cents kilomètres ++ Milèna t'as compris deux cents kilomètres ça n(e) peut pas être + tout le tour de la 'France
UN ELEVE : non c'est euh
ENSEIGNANTE : puisqu'on voit que
UN ELEVE : Orléans à Limoges
ENSEIGNANTE : cette petite distance-là *(l'enseignante montre sur sa feuille la distance)* c'est deux cent quarante sept + donc tout le tour ++ ça peut pas faire deux cents kilomètres ++ alors c'est quoi ces deux cents kilomètres + Nino

6mn 18s

NINO : ben c'est euh :: + parce que en fait + c(e) qu'on voit en bas de la France + c'est euh :: un autre pays
ENSEIGNANTE : c'est vrai + ici c'est un autre pays
NINO : c'est / c'est / c'est du bout / c'est du bout d(e) la France et de ::
UN ELEVE : j'ai compris
NINO : de Toulouse + jusqu'à + de Toulouse jusqu'à l'autre pays là le :::
ENSEIGNANTE : c'est qu(oi) / c'est quoi la pays / le pays qui est au sud de la France là

MILENA : l'Espagne
ENSEIGNANTE : ah :: Milèna elle sait bien qu'est-ce que c'est comme pays
MILENA : OUAIS + ESPagne
ENSEIGNANTE : c'est l'Espagne
NINO : l'Espagne et ben de Toulouse + puisque en Espagne et ben ça fait deux cents kilomètres hein distance de Barcelone <….. ?>
UN ELEVE : <non ?>
NINO : et si ::
ENSEIGNANTE : un peu moins + mais c'est pas ça / alors + Antonin tu dis qu(e) t'as compris + pourquoi
UN ELEVE : <… ?> kilomètres + y'a marqué là en gros
ENSEIGNANTE : ah oui c'est parce que c'est une carte de relief + ça c'est une carte de relief + on en parlera une autre fois en ++ quand on f(e)ra d(e) la :: + de la , géographie ++ euh :: alors ces deux cents kilomètres
UN ELEVE : maîtresse <… ?>
ENSEIGNANTE : bon + alors je vous l'explique
UN ELEVE : ah ::: non
UN ELEVE : mais je sais + je sais ::
ENSEIGNANTE : <.. ?> il y est ici aussi *(elle montre l'échelle sur la carte de relief au tableau)*
UN ELEVE : échelle + deux cents kilomètres + ah c'est la hauteur de la 'terre
7mn 20s
ENSEIGNANTE : c'est pas la hauteur de la terre *(riant)*
UN ELEVE : ouah
UN ELEVES : *(rires)*
ENSEIGNANTE : dans une carte ++ quand on la montre comme ça
UN ELEVE : c'est beau :::
ENSEIGNANTE : on met une + échelle + c'est à dire +++ ça veut dire que ce petit bout là + c'est deux cents kilomètres ++ ce petit bout là c'est deux cents kilomètres ++ euh ::::++++
UN ELEVE : c'est toi qui l'a <….. ?> comme ça
ENSEIGNANTE : c'est pour expliquer que c'est (rires) + ce + euh :: "pf ::" + si ++ quelqu'un a une 'règle + dans / Antonin t'as ta règle sur la table + mesure combien ça fait ++ deux cents ki(lomètres)
UN ELEVE : moi j'en ai une
UN ELEVE : MOI J'EN AI UNE
7mn 54s
ENSEIGNANTE : combien ça fait de centimètres <….. ?> ++
UN ELEVE : <…. ?>
ENSEIGNANTE : bon alors ça fait combien de centimètres
UN ELEVE : "rahem" *(inspiration sonore)*
UN ELEVE : trois

ENSEIGNANTE : trois centimètres

UN ELEVE : et un millimètre

ENSEIGNANTE : CHAQUE FOIS QUE VOUS AVEZ ++ vous verrez ça dans les classes après quand vous serez :: en Ce2 Cm1 Cm2 *(gestes énumératifs de la main droite)*/ mais ça veut dire que CHAQUE FOIS que vous voyez trois centimètres + que vous m(e)surez trois centimètres ++ en réalité + c'est deux cents kilomètres

UN ELEVE : ah ::

ENSEIGNANTE : si vous deviez marcher + où c'est qu'i(l) y a deux cents kilomètres ++ euh ::

UN ELEVE : en bas

ENSEIGNANTE : si vous deviez ++ marcher de Paris à Lille

8mn 30s

UN ELEVE : ouais si ça va

UN ELEVE : ouais

ENSEIGNANTE : sur la carte + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres

UN ELEVE : ben oui eh ::

ENSEIGNANTE : ah ++ sur le dessin + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres

UN ELEVE : ben oui hein

ENSEIGNANTE : mais si vous deviez marcher à pieds + vous devriez marcher + DEUX cents vingt-deux + kilomètres

UN ELEVE : *(inspiration sonore)*

UN ELEVE : eh :::

UN ELEVE : ouais ::::

ENSEIGNANTE : bon ++ on s'arrête là *(elle revient rapidement au bureau sur lequel ses feuilles sont posée)* +++ alors euh :: +++ j'ai encore une question + par quelle ville + par quelle ville faut-il 'passer + pour aller de Lyon à ,Paris

9mn 03s

UN ELEVE : *(inspiration sonore)*

UN ELEVE : fastoche

UN ELEVE : *(rires)*

ENSEIGNANTE : par quelle ville faut-il passer pour aller de Lyon à Paris

UN ELEVE : euh :: alors Dijon + Clermont-Ferrand

ENSEIGNANTE : *(elle s'est déplacée dans la classe, et s'appuie bras croisés contre un mur de côté de la classe)* Louis

LOUIS : ben Dijon sept et demie + à la limite + Dijon Clermont-Ferrand

ENSEIGNANTE : Dijon c'est ça + est-ce qu'i(l) y a une autre solution

UN ELEVE : *(inspiration sonore)*

UN ELEVE : oui + oui

ENSEIGNANTE : Léa

LEA : Clermont-Ferrand et ::

UN ELEVE : Orléans

LEA : Orléans

ENSEIGNANTE : Clermont-Ferrand et Orléans + tout à fait (*chuchoté*) + Okay

TOM : (*proposant un raccourci*) ben on peut aussi aller direct +++

9mn 34s

ENSEIGNANTE : c'est à dire

TOM: c'est à dire + on va de Lyon à + euh + direct à + à Orléans +

UN ELEVE : c'était 'Paris

TOM : puis après on arrive à Paris

ENSEIGNANTE : voilà + oui / oui + c'est c(e) que / c'est c(e) qu'a dit Léa + j'ai comment faire pour aller de Lyon à Paris et elle a dit ++

TOM : Clermont Ferrand et Orléans

ENSEIGNANTE : voilà

TOM : moi je dis que + on passe par Lyon + et on va directement à Orléans + <moi j(e) passe pas ?> par Clermont-Ferrand

ENSEIGNANTE : dans la réalité on peut aussi

TOM : mhm

ENSEIGNANTE : mais si on suit + si on suit le chemin qui est dessiné sur la carte + ,ici + t'es obligé de passer par Clermont-Ferrand

10mn 06s

UN ELEVE : maîtresse

ENSEIGNANTE : c'est sûr que pour de vrai + dans la + si tu prends ta voiture t'es pas obligé de passer par Clermont-Ferrand

UN ELEVE : allez

ENSEIGNANTE : bon + alors vous vous mettez + vous pouvez vous mettre +++ vous allez vous mettre par deux

UN ELEVE : par 'deux

UN ELEVE : oh

ENSEIGNANTE : et vous allez +++ CHUT ::: + Guillaume + tu restes à ta place +++ et Antonin / ah Marie-Amélie est là + Antonin *(elle compte les élèves par paquets de deux avec ses doigts)* +++ Antonin tu viens avec Ramos +++ on va faire comme ça + viens ++++++ attends + Antonin + attends ++ attends + attends avant de te déplacer j(e) vais vous dire c(e) que vous devez faire ++ vous allez écrire une ,question

10mn 59s

UN ELEVE : sur une 'feuille

ENSEIGNANTE : sur votre cahier de brouillon

UN ELEVE : oh la la la la +++

ENSEIGNANTE : à laquelle on peut répondre

UN ELEVE : , d'accord

ENSEIGNANTE : en utilisant ++ des + informations qu'il y a sur la carte

UN ELEVE : d'accord

UN ELEVE : c'est pas facile

UN ELEVE : d'accord

UN ELEVE : par deux ou par tout seul

UN ELEVE : ah oui

ENSEIGNANTE : vous vous mettez par deux + vous inventez une question par deux + et après + on changera les cahiers ++ qui n'a pas compris ++ Louis

11mn 34s

LOUIS : <…… ?>

UN ELEVE : on n'entend rien + on n'entend rien là + chut euh :: + on n'entend rien

ENSEIGNANTE : CHUT :: ++++++

UN ELEVE : si on invente une question à deux + on va inventer une question facile ++ <y'aura pas de travail pour la répondre ?>

ENSEIGNANTE : ben non + on va essayer d(e) trouver une question difficile + à deux

UN ELEVE : ah ben juste 'ça

ENSEIGNANTE : <.. ?> vous in(ventez) / vous inventez une question

UN ELEVE : on y 'répond

ENSEIGNANTE : à laquelle vous pouvez + ré(pondre) / pas vous c'est pas vous qui répondrez à la question + après on échange

UN ELEVE : ouais

ENSEIGNANTE : à laquelle on peut répondre en utilisant les informations de la feuille ++ alors + deux vous vous mettez ensemble + tu te mets avec Loreleï + deux

12mn 34s

(conversations inaudibles pendant le travail des groupes – il y a eu une coupure dans le filmage : temps de travail de groupe inconnu)

ENSEIGNANTE : vous écrivez une question + hein + NON + vous inventez ensemble la question + vous inventez ensemble la question

(travail des groupes)

ENSEIGNANTE : chu :::t ++++ vous inventez une question

UN ELEVE : c'est pas nous qui devons répondre aux questions

UN ELEVE : elle l'a dit la maîtresse + on a pas l(e) droit aux calculettes

ENSEIGNANTE : c'est sa réponse ++++ alors + on croise les bras on va préciser la chose + croisez les bras + STOP *(l'enseignante frappe dans ses mains)* + chut ++++ vous inventez + à deux + une question + à laquelle on peut répondre + avec les informations qu'i(l) y a sur la feuille + ensuite + mais vous mettez pas la réponse

UN ELEVE : mais qu'est-ce qu'on fait quand

ENSEIGNANTE : sur un cahier vous mettez la question + comme vous êtes deux + sur l'autre cahier vous mettez la réponse +++ ensuite on échangera les cahiers + et c'est les autres qui devront répondre

UN ELEVE : oh / oh / oh

UN ELEVE : t'as compris 'toi + moi j'ai pas compris

ENSEIGNANTE : et vous donnerez aux autres la question où y'a le cahier / euh :: le cahier où y'a la question *(se frappe le front en souriant pour accompagner son lapsus)*

UN ELEVE : j'ai pas compris

UN ELEVE : j'ai rien compris

ENSEIGNANTE : qui c'est qui a ,compris

UN ELEVE : j'ai rien compris

ENSEIGNANTE : moi j'ai compris

ENSEIGNANTE : Margot

MARGOT : euh :: + nous on a marqué la réponse ,déjà

ENSEIGNANTE : ah ben mets le sur l'autre cahier

UN ELEVE : moi je l'ai mis <… ?>

ENSEIGNANTE : mets la sur l'autre cahier

UN ELEVE : qu'est-ce qu'on fait quand on a fait la question

ENSEIGNANTE : ben tu l'effaces +++++++ tu l'effaces ++++++++++++

Suite du travail des groupes – il est 11 heures 24 à l'horloge de la classe.

ENSEIGNANTE : bon + on verra après c'est la question qui est intéressante + STOP ++++ à trois on s'arrête UN + deux

UN ELEVE : trois

ENSEIGNANTE : trois + chut :: + on s'arrête j'ai dit *(ponctuant son propos d'un geste énergique de la main)*

UN ELEVE : on s'arrête

UN ELEVE : oh

ENSEIGNANTE : alors + vous allez ++ me dire par groupes de deux + quelles sont les questions que vous avez trouvées

UN ELEVE : *(inspiration sonore)*

UN ELEVE : je <compare?> la réponse

ENSEIGNANTE : c'est la question + on parle de la question pas de la réponse + alors Louis

LOUIS : combien faut-il faire de kilomètres + pour aller de Lyon + à Orléans

ENSEIGNANTE : combien faut-il faire de kilomètres pour aller de Lyon + à Orléans ++ est-ce que c'est / c'est une question à laquelle on peut répondre en regardant la carte

UN ELEVE : oui

UN ELEVE : oui

ENSEIGNANTE : tout à fait + tout à fait

UN ELEVE : c'est la même

ENSEIGNANTE : tout à fait ++ alors ++ euh ::: *(elle s'apprête à écrire sur le tableau de gauche puis se ravise et se retourne)* Miléna

MILENA : pour quelle ville + faut / faut-il passer pour euh : aller de Montpellier à Lille

UN ELEVE : on a fait pareil

ENSEIGNANTE : j'ai pas entendu

MILENA : par quelle ville faut-il passer pour aller de Montpellier à Lille

355	UN ELEVE :	mais on a fait pareil
356	ENSEIGNANTE :	ça fait rien Lise + quelle / quelle ville faut-il passer pour aller de Montpellier à +
357		LILle
358	UN ELEVE	*(inspiration sonore)*
359	ENSEIGNANTE :	'oui
360	UN ELEVE :	à Lille ou à Lyon
361	ENSEIGNANTE :	est-ce que c'est une question à laquelle on peut répondre en regardant la carte
362	UN ELEVE :	oui
363	UN ELEVE :	oui
364	ENSEIGNANTE :	ah oui ++ Attica
365	ATTICA :	combien fait de kilomètres de la France
366	ENSEIGNANTE :	j'ai pas compris ta question
367	UN ELEVE :	*(rires)*
368	UN ELEVE :	de la terre
369	ATTICA :	combien fait de kilomètres de la France
370	ENSEIGNANTE :	j'ai toujours + redis + Caroline + redis-moi la question que vous avez faite
371	CAROLINE :	c'est euh :: + c'est euh :: + c'est euh :: pour savoir euh :: combien / combien ça fait de
372		kilomètres tous / tous les nombres là qu'i(l) y a écrit là (montrant sur sa feuille)+ sur
373		la carte + de la France
374	UN ELEVE :	*(inspiration sonore)*
375	UN ELEVE :	oh la la
376	ENSEIGNANTE :	comment on pourrait poser cette question
377	UN ELEVE :	moi aussi j'ai fait ça
378	UN ELEVE :	j'ai ça moi
379	ENSEIGNANTE :	combien +++ combien de kilomètres ++ faut-il faire si on voulait passer par toutes les
380		villes de la 'carte + c'est 'ça
381	CAROLINE :	oui + combien fait d(e) kilomètres toute la France +++ c'est la France ,là
382	ENSEIGNANTE :	ça c'est la France oui
383	CAROLINE :	bon ben ,voilà *(frappant sur sa feuille)*
384	ATTICA :	ben voilà <.. ?>
385	ENSEIGNANTE :	Caroline + non + chut + j'ai pas compris ta question + tu veux + passer par toutes les
386		'villes + et tu + ex(plique) / ré explique moi
387	CAROLINE :	faire euh :: comme si tu faisais le tour de la France
388	ENSEIGNANTE :	ah d'accord + est-ce que c'est une question à laquelle on peut répondre
389	UN ELEVE :	ben non
390	ATTICA :	ben oui
391	ENSEIGNANTE:	quel est le / le nombre de kilomètres que fait tout le tour de la France
392	ATTICA :	oui on peut répondre
393	UN ELEVE :	oui
394	ENSEIGNANTE :	en regardant la 'carte

UN ELEVE : non

ATTICA : euh :: non en + avec une calculette

ENSEIGNANTE : et comment tu t'y prendrais Attica

ATTICA : et ben moi je / je ferai euh :: je pr(endrai) + je prendrai les numéros + et :: dans la calculette je / je les noterais et <… ?>

ENSEIGNANTE : quels / quels nombres prendrais-tu + Attica + chut + ANTONIN + tu prendrais quels nombres Attica

ATTICA : et ben tous les nombres euh ::: qui sont dans :: la carte

ENSEIGNANTE : est-ce que ces nombres là ++ qu'est-ce que ça indique ces nombres là

CAROLINE : ben le nombre de kilomètres euh + qui va de :: + j(e) sais pas de Lille à Paris et ben ::

ENSEIGNANTE : la distance entre deux villes ,oui

CAROLINE : oui + voilà + voilà

ENSEIGNANTE : et toi Caroline c(e) que tu voudrais c'est + la distance de tout le tour de la 'France + est-ce que ça va te donner cette, information

UN ELEVE : non

ENSEIGNANTE : si tu additionnes toutes ces di(stances) / ces distances là est-ce que c'est pareil que tout le tour de la France *(montrant sur la feuille qu'elle tient à la main)*

UN ELEVE : non

NINO : non + c'est pas pareil

ENSEIGNANTE : Nino explique ++ dis pourquoi

NINO : c'est pas pareil parce que si / si elle veut faire tous les numéros y'en a au milieu de la France + donc c'est pas possible parce que le tour de la Fr(ance) / le tour c'est pas pareil que entre

ENSEIGNANTE : voilà

CAROLINE : oui mais passer par toutes les villes

ENSEIGNANTE : voilà / en passant par toutes les villes voilà si ta question c'est ++ combien de kilomètres faut-il faire pour passer par toutes les 'villes + alors oui on peut répondre à cette question

ATTICA : ouais

ENSEIGNANTE : mais si la question c'est quel est le + TOUR + le périmètre + le tour + la ::: la longueur de la + frontière de la France + alors non +++ Nino une ,question

NINO : euh :: combien fait de kilomètres + de Lille à Toulouse

UN ELEVE : de Lille à Toulouse

UN ELEVE : ça fait cinq mille

ENSEIGNANTE : de Lille à Toulouse + combien de kilomètres de Lille à Toulouse ++ euh Lille à Toulouse + 'OUI *(elle se déplace les bras croisés)*

UN ELEVE : oh c'est facile ça

UN ELEVE : oh trop fast(oche) eh

ENSEIGNANTE : euh :: Loreleï + chut

LORELEÏ : combien faut-il faire de kilomètres de Strasbourg à Lille

ENSEIGNANTE : de Strasbourg à Lille + est-ce que c'est une question avec laquelle on peut répondre ++ à laquelle on peut répondre en regardant la 'carte

UN ELEVE : ouais

UN ELEVE : oui ::

ENSEIGNANTE : Strasbourg Lille

UN ELEVE : oui

UN ELEVE : oui

ENSEIGNANTE : ouais + oui + euh :: Sarah

SARAH : Montpellier + Montpellier est-il du côté ouest ou est

ENSEIGNANTE : AH ++ Montpellier est-il à l'est ou à l'ouest + de la carte

UN ELEVE : ah ben il est

ENSEIGNANTE : est-ce qu'on peut répondre à cette question

UN ELEVE : non

UN ELEVE : non

UN ELEVE : oui

UN ELEVE : oui

UN ELEVE : non parce qu'elle est fausse

ENSEIGNANTE : qu'est-ce qui est faux

UN ELEVE : parce que elle <laisse ?> sud ouest

UN ELEVE : aucun des deux

ENSEIGNANTE : aucun des ,deux

UN ELEVE : si c'est au sud est

UN ELEVE : c'est au sud est

UN ELEVE : c'est au sud est

ENSEIGNANTE : Guillaume explique + CHUT + Attica *(l'enseignante est dans le fond de la classe)*

GUILLAUME : c'est parce que en fait elle est pas dans l'est et l'ouest + elle est dans le sud de la France

UN ELEVE : voilà

ENSEIGNANTE : Montpellier c'est dans le sud + mais on / est-ce que c'est un peu plus à l'est ou un plus à l'ouest

21mn 58s

UN ELEVE : non

UN ELEVE : si à l'est

UN ELEVE : à l'est + sud est

ENSEIGNANTE : plus à l'est + sud est

UN ELEVE : dans le sud est

UN ELEVE : sud est

ENSEIGNANTE : oui un peu plus à l'est vers l'est + alors + euh ::: + alors

SARAH : et le premier et on le donne c'est Annecy est-il en face de Limoges

UN ELEVE : quoi

475	UN ELEVE :	j'ai pas entendu
476	UN ELEVE :	Annecy est-il en face de Limoges
477	ENSEIGNANTE :	Annecy est-il en face de ,Limoges
478	UN ELEVE :	non
479	ENSEIGNANTE :	qu'est-ce que ça veut dire en face +++
480	UN ELEVE :	en face ça veut dire
481	ENSEIGNANTE :	explique / explique / explique c(e) que ça veut dire en face
482	UN ELEVE :	Sarah elle est en face de + euh :: dans mon avis + euh y'en a plein
483	UN ELEVE :	non de toi + par exemple + maîtresse
484	UN ELEVE :	Sarah elle est en face de moi
485	ENSEIGNANTE :	voilà oui
486	UN ELEVE :	Sarah elle est en face de moi
487	ENSEIGNANTE :	tu veux dire à la même hauteur + sur la carte + d'accord + oui + Anthony + la question
488		d'Antony

Chapitre 4 – Qu’est-ce que ça fait être pauvre ? Traitement des feedbacks dans la conduite d’un débat littéraire

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE

Le quatrième début de cours que nous allons étudier porte sur un débat interprétatif que conduit Sylvie, enseignante chevronnée, à partir d’un roman de Maryse Condé : *Rêves amers*. Le roman retrace le destin tragique d’une petite fille haïtienne, Rose-Aimée, que la misère de ses parents contraint à s’engager comme domestique. A Port au Prince, Rose-Aimée sera victime de la méchanceté de sa « patronne », et se noiera en tentant d’échapper à sa condition. Au moment du filmage, le livre a été lu dans son intégralité par les élèves de Cm2 de cette ZEP montpelliéraine. L’enseignante se préparait à l’époque à devenir maître-formatrice, fonction qu’elle occupe depuis. Dans la séance qui nous intéresse, elle revient sur un passage du livre qui lui a semblé difficile, activité qu’elle conduit régulièrement avec ses élèves, et qu’elle définit de la façon suivante : « on va pointer un petit élément, […] soit qui m’a paru important pour la compréhension de l’ouvrage, soit qui a posé problème lorsque je leur ai demandé […] Si je veux que ces livres-là […] représentent quelque chose, qu’ils en aient compris le sens, **il faut que j’ai un retour**, que je vois ce qu’ils ont compris. Donc, si je vois qu’il y a quelque chose chez tous qui a posé un problème, alors on va faire un travail spécifique là-dessus ». C’est précisément ce qui a lieu lors de la séance observée.

RAPPEL DES ELEMENTS DE CONTEXTE	
Enseignante	Sylvie
Statut	Enseignante chevronnée
Niveau de classe concerné	Cm2
Type d'école	Ecole de ZEP
Date du filmage	2004
Nature de la séance	Lecture littéraire
Objectif	Revenir sur une difficulté de compréhension précédemment identifiée par l'enseignante
Ressource de préparation identifiée	Néant
Support de travail proposé aux élèves	Un exemplaire individuel du livre de Maryse Condé, *Rêves amers*

B) ANALYSE

Sylvie revient à l'occasion de la séance observée, sur un épisode du livre qui lui a semblé poser des problèmes de compréhension aux élèves. Voici le passage concerné, dans lequel Rose-Aimée, la jeune héroïne haïtienne, apprend qu'elle va devoir quitter sa famille. L'enseignante lit le texte aux élèves en début de séance :

> « Ce fut maman qui parla d'une voix grave + écoute + tu as bientôt treize ans + tu n'es plus une enfant + tu vois notre misère ici + aussi nous avons écrit à une connaissance à Port au Prince + et elle a trouvé une bonne famille qui veut bien se charger de toi + et te prendre à son service + tu partiras demain + demain + à Port au Prince + effarée + Rose-Aimée fixa son père qui + pour cacher son chagrin sans doute + se mit à la rudoyer + eh bien qu'est-ce que tu as à me regarder comme ça + est-ce que tu ne sais pas qu'un enfant baisse les yeux devant ses parents + Rose-Aimée obéit + cependant que sa mère lui expliquait avec douceur + tu sais + la dame qui a accepté de te recevoir + Madame Zéphyr + elle est très gentille + et puis que feras-tu chez elle que tu ne fais pas à la maison + laver + repasser + aller au marché ++ le cœur gros + incapable de prononcer une parole + Rose-Aimée s'éloigna »

1. Est-ce que Rose-Aimée en veut à ses parents ? Une question programmatique pour encadrer la relecture du texte

Une fois le passage de *Rêves Amers* lu, l'enseignante demande aux élèves: « est-ce que Rose-Aimée en veut à ses parents ? » La question a fait l'objet d'une élaboration soignée : elle désigne à l'attention des élèves des enjeux interprétatifs centraux, qui touchent à la fois à

la psychologie des personnages et à l'appréciation de leurs actions : comment doit-on comprendre par exemple l'apparente rudesse du père ? Qu'est-ce que lui inspire cette décision? Quel jugement moral Rose-Aimée est-elle en droit de porter sur ses parents?

La question retenue est donc à la fois accessible dans sa formulation, et ambitieuse dans ses enjeux. Elle va permettre de programmer un certain nombre d'échanges et de retours au texte, et de faire progresser à terme les élèves dans leur lecture. Il s'agit d'une de ces questions « pointues » dont la classe est familière :

> ENSEIGNANTE : J'ai souvent remarqué quant on a travaillé sur des :: sur des romans + sur des œuvres ++ ben justement je leur apprends **qu'il y a +++ pas toujours un oui ou un non justement à des questions pointues comme ça** ++ est-ce que la petite fille a une robe rouge ++ OUI + si c'est marqué elle a une robe rouge + tu peux dire oui + mais quand t'es sur le sentiment ++ tu peux rarement dire oui :: catégoriquement + ou non catégoriquement

Sylvie est cependant consciente du travail de distanciation et d'abstraction que cette question spécifique va exiger. La capacité des élèves à tenir un raisonnement de type dialectique, à mobiliser des catégories philosophiques ou morales, va peser d'un poids important sur la réussite de la séance :

01	SYLVIE	c'est + dans le sens où + comme je leur ai posé la question + est-ce qu'elle en
02		veut à ses parents ++ quand tu en veux à quelqu'un ++++ y'a dans + les
03		acteurs y'a la personne qui va en vouloir et puis y'a l'acteur en face + l'acteur
04		qui est en face + est-ce qu'il aGIT de son propre fait
05	CHERCHEUR	mhm
06	SYLVIE	est-ce qu'il agit ++ mais ++ **il est pour rien dans l'action qu'il fait parce**
07		**que c'est la fatalité les événements qui font que** + et est-ce que le fait que tu
08		leur en veux + **bon tu vas te dire elle est** :: (*rires*)
09	CHERCHEUR	non / non je comprends je crois
10	SYLVIE	**est-ce que le fait que tu leur en veux + c'est + va être atténué plus ou**
11		**moins + par la fatalité qui est sur eux** + et qui fait qu'ils sont dans la misère

2. Le recours à l'identification : un réajustement didactique en début de séance

La première formulation de la question installe les élèves de Cm2 dans l'attitude distanciée du lecteur, « après avoir lu le livre ». Elle sollicite de leur part un point de vue raisonné, « ce que vous pensez », à propos des sentiments d'un personnage fictif:

ENSEIGNANTE : moi j'aimerais savoir + ce que vous pensez +++ après avoir lu le livre + après que je vous ai lu ça ++ est-ce que vous pensez + que Rose-Aimée + en veut à ses parents

Un premier élève intervient pour donner son point de vue. Il pense que Rose-Aimée doit être en colère contre ses parents. Sylvie intervient aussitôt pour signaler qu'il ne suffit pas de s'appuyer sur l'extrait pour répondre, mais qu'il faut mobiliser l'intégralité de sa lecture. Un deuxième élève, Benyamine, apporte alors une interprétation divergente : Rose-Aimée n'a pas de raison de se mettre en colère puisque ses parents sont pauvres, et qu'ils vont la mettre dans une famille où elle sera bien nourrie. Khalid confirme : les parents n'ont pas d'argent. Voilà l'éventail des interprétations ouverts, le conflit et ses ressorts clairement posés : colère ou pas colère ? Sylvie décide cependant d'intervenir une nouvelle fois pour modifier sensiblement la formulation de sa question :

01	KHALID	**elle serait en colère**
02	ENSEIGNANTE	elle serait en colère +++
03	MOHAMED	elle serait + elle serait
04	ENSEIGNANTE	elle serait pas contente + donc réfléchissez et dites-moi + pensez à ce que j'ai
05		lu + mais pensez surtout à quoi, + à ce que vous avez'
06	PLUS. ELEVES	lu + lu
07	ENSEIGNANTE	oui + oui + lu aussi
08	BENYAMINE	**elle est pas en colère** parce que eux + ils vivent dans la misère et i(l) la
09		mettent dans une famille où ils lui donnent à manger
10	ENSEIGNANTE	oui
11	KHALID	ses parents ils ont + ils ont pas trop d'argent pour euh :: + pour payer
12	ENSEIGNANTE	oui + **vous vous mettez à la place de Rose-Aimée** + mettez-vous dans la +++
13		**mettez-vous à sa place** + **vous avez son âge + il vous arrive + la même**
14		**chose** ++ hein + réfléchissez bien + est-ce que vous pensez qu'elle en veut +
15		à ses parents + est-ce qu'elle leur en veut + allez

A la posture distanciée qu'appelait sa première consigne, Sylvie substitue une posture de lecture plus impliquée, que sollicitent les nombreux inducteurs d'identification: se mettre à la place, avoir le même âge, être victime des mêmes événements. Qu'est-ce qui justifie ce revirement ?

01	ENSEIGNANTE	tu vois j'ai commencé à leur dire ça maintenant + mettez-vous à la place de
02		Rose-Aimée […] je commence à leur dire maintenant + parce que j'ai

03		commencé à sentir + ben que ma première question ++ que j'avais pourtant
04		préparé et cetera + ben elle fonctionnerait pas
05	ENQUÊTEUR	là c'est diagnostic que tu fais en cours d'activité
06	ENSEIGNANTE	oui
	ENQUÊTEUR	tu te dis + il faut passer par de l'identification maintenant
	ENSEIGNANTE	voilà + voilà je l'ai senti là maintenant tout de suite + enfin tout de suite oui
	ENQUÊTEUR	et donc tu dis + vous vous mettez à la place de Rose-Aimée
	ENSEIGNANTE	mais j'ai l'impression que comme j'ai pas commencé ++ parce que ça aussi c'est important hein + je pense hein ++ **quand tu démarres une séance et que tu t'es planté + même si tu t'en rends compte cinq minutes après + j'ai l'impression que + tu as beau essayer de**
	ENQUÊTEUR	mais alors le choix que tu avais fait de pas commencer par quelque chose qui soit de l'identification très forte + ça te semblait euh :: + enfin tu avais l'impression qu'on était pas obligé de passer par de <u>l'identification très forte</u>
	ENSEIGNANTE	<u>oui</u> + oui
	ENQUÊTEUR	mais c'est la séance comme elle se déroule au début
	ENSEIGNANTE	comme elle se déroule
	ENQUÊTEUR	mais qu'est-ce qui te fait dire que ça ne fonctionne pas de leur côté + quant ils disent euh :: + parce que elle + y'en a un qui dit voilà + elle est pas en colère parce que eux ils vivent dans la misère
	ENSEIGNANTE	mhm
	ENQUÊTEUR	et ils la mettent dans une famille où ils lui donnent à manger + oui ++ ses parents ils ont pas trop d'argent pour payer + et là sur la base de ces deux interactions <u>là tu</u>
	ENSEIGNANTE	<u>non</u> + non **c'est pas sur leurs interactions je pense** ++ y'a deux choses + parce que là **je me rends compte que parlent + pour démarrer parlent ceux qui parlent d'habitude toujours**
	ENQUÊTEUR	ah d'accord
	ENSEIGNANTE	**pas les autres** + tu remarqueras que même Mohamed + enfin + le garçon qui est complètement à droite c'est bon + c'est un des plus brillants de la classe + malgré l'air de dormir qu'il a + bon ben les quatre là que tu as devant toi ils parlent pas + les quatre qui sont sur le côté que tu vois pas ne parlent pas + euh la petite qui est à côté de moi Radia ne parle pas non plus + là je me dis y'en a que + **habituellement quand ça démarre bon ben + tout le monde ne démarre pas en même temps mais enfin bon**
	ENQUÊTEUR	y'a des doigts levés ou des choses comme ça
	ENSEIGNANTE	voilà + voilà + donc euh :: même si c'est pour dire des choses qui sont à côté mais bon euh :: + ça parle + mais là je me suis rendu compte de ça
	ENQUÊTEUR	ah oui + ça démarre pas assez fort quoi + c'est pas assez fourni

ENSEIGNANTE	voilà + voilà + alors y'a ça puis y'a toujours mon angoisse que + euh ::: + ça ::: + ça c'est personnel + **mais j'ai toujours euh :: quand je fais un travail oral ou à l'écrit + que ça ne fonctionne pas + alors j'essaie de mettre différentes euh :: ++ (*soupir*) différentes ficelles quoi si tu veux**
ENQUÊTEUR	et là l'identification notamment c'est une ficelle qui arrive quoi
ENSEIGNANTE	et ça c'est une ficelle qui arrive
ENQUÊTEUR	mais tu te dis + quand tu dis euh :: mais je sais que si on démarre pas vraiment comme il faut après c'est très très dur voire impossible de ::
ENSEIGNANTE	mhm
ENQUÊTEUR	c'est quelque chose que tu te dis à ce moment là + tu te dis mince j'aurais dû commencer par euh ::
ENSEIGNANTE	à ce moment-là je me dis pas ça + je me dis mince pourquoi j'ai pas pensé à ça
ENQUÊTEUR	ah oui ++ de dire identifiez-vous
ENSEIGNANTE	voilà ++ je me dis pas ça va euh :: capoter ou :: ça ne va pas fonctionner non + je me dis pourquoi j'ai pas pensé à ça
ENQUÊTEUR	donc tu formules + oui vous vous mettez à la place de Rose-Aimée + mettez-vous dans la même place + vous avez son âge

Les commentaires précédents permettent d'identifier le facteur qui a conduit Sylvie à opérer un changement de stratégie didactique (passage d'une posture distanciée à une identification au personnage) : le volume de demande de parole est en-deçà des caractéristiques prévisibles ; s'expriment seulement des élèves identifiés comme parleurs réguliers. La signification attribuée à ce facteur local est elle-même déterminée par un ensemble d'éléments qui tiennent à l'habitus professionnel de Sylvie, aux connaissances qui structurent sa pratique, parmi lesquels nous pouvons repérer:

- **La vigilance aux feedbacks** : Sylvie mobilise fréquemment les feedbacks élèves (nous évoquions en introduction sa volonté d'avoir des retours sur la lecture des élèves). Ces feedbacks sont prélevés aussi bien dans le matériau verbale que para-verbal. Ils renseignent l'enseignante sur le fonctionnement de la co-activité.
- **La faible prédictibilité du fonctionnement**: « y'a toujours mon angoisse que + euh ::: + ça ::: + ça c'est personnel + mais j'ai toujours euh :: quand je fais un travail oral ou à l'écrit + que ça ne fonctionne pas ».

- **La forte incidence du démarrage** : un démarrage raté peut peser sur l'ensemble d'une séance. Il convient d'être réactif pour pouvoir réorienter au plus vite.

Ces trois éléments combinés justifient la prise en compte du volume de prise de parole et son traitement instantané.

3. La communication dissymétrique et ses écueils interprétatifs : la postulation mimétique

Sylvie évoque à plusieurs reprise l'importance qu'elle accorde aux retours des élèves, ce que nous avons qualifié de *vigilance au feedbacks*. Cette vigilance se traduit par le choix d'une posture énonciative extrêmement stable, un étayage mesuré, dont l'extrait suivant donne un assez bon exemple. L'enseignante oriente peu, elle ne produit ni dénivellation ni généralisation abusive dans le sillage d'une intervention d'élève, elle ne cherche pas à accélérer excessivement l'avancée du débat : elle procède le plus souvent par une reformulation à l'identique des propos d'élève, suivie d'une question qui vise à l'explicitation d'un élément :

FATIMA :	i(ls) croyaient qu'elle était gentille
ENSEIGNANTE :	i(ls) croyaient qu'elle était gentille **et c'est qui elle**
…/…	
SONIA :	elle est pas en colère contre ses parents + c'est pas de leur faute
ENSEIGNANTE :	ah : : + c'est pas de leur faute de + **c'est quoi qui n'est pas de leur faute**

Le passage suivant nous intéressera par ailleurs, parce qu'au delà de cette *vigilance aux feedbacks que nous évoquions*, il met en évidence un aspect déterminant de l'expertise professionnelle de l'enseignante : celui qui touche à l'interprétation même de ces feedbacks en cours d'activité, et aux risques potentiels de sur-interprétation. Rappelons qu'au cours de la séance, l'intention didactique de Sylvie est d'amener les élèves à affiner le jugement qu'ils peuvent porter sur la décision des parents, en prenant notamment en compte le rôle que leur pauvreté a pu jouer sur cette décision: quand on est pauvre, on n'a pas vraiment le choix. Voici ce qui survient dans cet extrait :

01	ENSEIGNANTE	mhm + donc elle ne savait pas au départ + elle sait pas qu'elle va être maltraitée au
02		départ + alors est-ce que vous pensez qu'elle + qu'elle leur en veut à ses parents +
03		qu'elle peut leur en vouloir
04	TOUS	non
05	ENSEIGNANTE	non et pourquoi ++ à votre avis qu'est-ce qu'elle a dans sa tête
06	KHADIDJA	ses parents ils savaient pas au début.
07	ENSEIGNANTE	ah + i(ls) savaient pas ++ ils savaient pas
08	FATIMA	i(ls) croyaient qu'elle était gentille
09	ENSEIGNANTE	i(ls) croyaient qu'elle était gentille et c'est qui elle,
10	TOUS	c'est ++ madame Zéphir
11	ENSEIGNANTE	ah madame Zéphir Sonia
12	SONIA	non parce que :: euh parce que ses parents ils ont la misère + ils sont + ils sont
13		pauvres + i(ls) ont pas assez de sous pour la nourrir et tout
14	ENSEIGNANTE	oui
15	SONIA	elle est pas en colère contre ses parents + c'est pas de leur faute
16	ENSEIGNANTE	ah : : + c'est pas de leur faute de + **c'est quoi qui n'est pas de leur faute**
17	SONIA	que + de pas + d'avoir d'argent
18	ENSEIGNANTE	**alors d'avoir pas d'argent + qu'est-ce que ça fait**
19	BENYAMINE	**c'était pas de leur faute**
20	ENSEIGNANTE	**ça fait quoi + Marwa**
21	MARWA	**ça fait pauvres**
22	ENSEIGNANTE	oui et ça fait quoi + ils sont pauvres alors qu'est-ce qu'elle peut avoir dans sa
23		tête la petite fille
24	SONIA	elle a de la tristesse

Dans le commentaire qu'elle fait de l'épisode, Sylvie pose très précisément le rôle que l'intention didactique peut jouer sur l'interprétation des interventions d'élèves, et le risque qu'il peut y avoir à entendre ce qui se dit, en fonction cet arrière-plan dont les élèves ne disposent cependant pas :

01	ENSEIGNANTE	alors là ils vont me dire c'est d'être pauvre évidemment j'ai posé une question
02		idiote là
03	CHERCHEUR	ouais et alors et ta question elle est dans quelle
04	ENSEIGNANTE	elle attendait pas voilà + ma question elle était quand je leur demande
05	CHERCHEUR	qu'est-ce que ça fait
06	ENSEIGNANTE	ben voilà mais **moi j'attendais que c'était est-ce qu'elle + quels étaient ses**
07		**sentiments de la petite fille par rapport à ses parents voilà** + et ma question elle
08		était idiote + mais je m'en suis rendu compte en la posant
09	CHERCHEUR	ah oui

10	ENSEIGNANTE	et j'me suis dit qu'est-ce que tu vas avoir comme réponse **ben ils ont pas de sous**
11		**évidemment** mais ça *(rires)*
12	CHERCHEUR	ouais / ouais / ouais / ouais / ouais + qu'est-ce que ça fait c'était dans le sens euh ::
13		qu'est-ce que ça fait par rapport à la question qu'on se pose
14	ENSEIGNANTE	voilà + parce que + alors là + là c'est + c'est une sorte de :: + je pense que ça peut
15		arriver à :: + ça m'arrive pas qu'à moi ++ **on a une idée dans la tête en tant**
16		**qu'enseignant quant on démarre une séance**
17	CHERCHEUR	mhm
18	ENSEIGNANTE	j'sais pas si ça te le fait toi (rires)
19	CHERCHEUR	oui + ça m'arrive (rires) + d'avoir une idée
20	ENSEIGNANTE	hein on a une idée
21	CHERCHEUR	oui
22	ENSEIGNANTE	on a préparé notre truc ++ on a ça dans la tête ++ et j'ai l'impression qu'ensuite +
23		bon + des fois avec le temps avec l'âge ça nous passe un p'tit peu + m(ais) + mais
24		quand même (*rires*) + **j'ai l'impression qu'ensuite ça + on a tellement cette idée**
25		**qu'on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire + c'est comme si notre idée**
26	CHERCHEUR	<u>mhm</u>
27	ENSEIGNANTE	**<u>c'était</u> une sorte de canal** + **et on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous**
28		**dire + ben ça rentre dans notre canal** ++ mais non + mais non + comme si on
29		avait notre objectif + mais là dans le sens euh :: visuel du terme + et on a
30		l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire ça se rapporte à notre objectif et que
31		ça ++ **ça nous empêche par moment justement d'évaluer leurs + réponses** +
32		**qui peuvent très bien être d'un autre ordre** ++ **et nos propres questions aussi**
33		+ parce que nous nos question elles vont être + dans cet objectif-là
34	CHERCHEUR	dans ce canal
35	ENSEIGNANTE	j'sais pas si tu comprends ce que je veux dire
36	CHERCHEUR	oui / oui + et là donc la question de :: + alors à :: + alors + d'avoir pas d'argent
37		qu'est-ce que ça fait
38	ENSEIGNANTE	mais moi j'étais dans
39	CHERCHEUR	c'est à dire la question se pose dans le canal
40	ENSEIGNANTE	ben évidemment
41	CHERCHEUR	et eux ils répondent en dehors du canal + certains disent que + pas avoir d'argent +
42		c'est on est pauvre
43	ENSEIGNANTE	ben **eux ils répondent logiquement**
44	CHERCHEUR	oui
45	ENSEIGNANTE	c'est moi qui suis pas logique là
46	CHERCHEUR	d'accord oui
47	ENSEIGNANTE	parce que je suis dans + mon objectif

48	CHERCHEUR	et eux ils y sont pas forcément
49	ENSEIGNANTE	et eux ils sont + cette question là + moi je suis dans le contexte c'est peut-être ça +
50		hein + **je suis dans un contexte particulier** + j'ai cette idée en tête
51	CHERCHEUR	mhm
52	ENSEIGNANTE	et ++ **je pose cette question + on pourrait très bien faire ça + tu poses une**
53		**question + imagine que tu la mets dans un certain contexte on va te répondre**
54		**ça dans ce contexte là on va te répondre ça + hein bon**
55	CHERCHEUR	c'est probable en tout cas oui
56	ENSEIGNANTE	c'est probable hein + donc là c'est un petit peu aussi ce ::
57	CHERCHEUR	oui
58	ENSEIGNANTE	c'est un défaut hein + c'est un défaut que je pointe là
59	CHERCHEUR	mais du coup t'es désappointée quand ils répondent euh :: + c'est être pauvre enfin
60	ENSEIGNANTE	mais parce que là je ne me suis absolument pas rendu compte que moi j'étais
61		obnubilé par mon objectif
62	CHERCHEUR	oui / oui + en cours de :: + en cours de séance
63	ENSEIGNANTE	voilà + **j'ai pas eu la clairvoyance de ça**

Dans les lignes qui précèdent, Sylvie évoque très précisément le rôle du contexte interprétatif dans la production de significations, et les ruptures que l'hétérogénéité des contextes maître-élèves ne manque de produire. Si l'on s'interroge sur les caractéristiques générales de la pauvreté, une des réponses à la question « qu'est-ce que ça fait être pauvre ? » est indubitablement celle que font les élèves : « ne pas avoir d'argent ». C'est la réponse la plus « logique » reconnaît Sylvie lors de l'entretien, celle qui s'inscrit dans le contexte interprétatif le moins contraint. A l'inverse, le contexte interprétatif mobilisé par Sylvie en cours d'activité est fortement lié à lecture du roman de Maryse Condé. C'est un contexte « particulier », qui active une acception idiosyncrasique de la pauvreté : la pauvreté comme nécessité à laquelle les parents de Rose-Aimée sont soumis, et dont leurs choix dépendent. Cette influence des contextes sur la production des significations rejoint très exactement ce que l'ethnométhodologie désigne sous le concept d'indexicalité. Mais Sylvie va plus loin dans son commentaire : elle pointe les effets aggravants de l'intention didactique sur ces phénomènes de rupture, en expliquant que l'idée que l'enseignant a en tête en démarrant sa séance forme une sorte de « canal », dans lequel ses interventions comme celles des élèves sont prises. Nous sommes face à une conscience très nette de ce que nous évoquions précédemment comme *postulation mimétique* (Sensévy, 2001). D'où l'interprétation forcée des interventions de Sonia. Il est toutefois à remarquer que cette *postulation mimétique* ne survient qu'en cours d'activité, et que Sylvie se montre particulièrement apte à en démonter

les mécanismes lors de l'entretien. Faisons l'hypothèses que cette prise de conscience a posteriori témoigne d'un développement professionnel qui pourrait trouver des applications sur les prises de classe ultérieures.

4. Un ajustement des significations qui passe par un travail opiniâtre sur le lexique

Inclure ici le travail d'ajustement, le gros travail de référenciation qu'elle mène en s'appuyant sur le lexique s'assurant de partager les mêmes significations, sollicitant les accords dans la reformulation, précisant par opposition ou exemplification le sens d'un mot : elle accompagne la dénivellation (Nonnon, 1997) elle rend les élèves attentifs à leurs procédures, elle passe du singulier à des formes de généralisation (Decron, 2003), elle cherche à faire comprendre aux élèves la manière dont ils procèdent par des questions guides « expliquez-moi » (Altet, 1994)[18]

01	ENSEIGNANTE	ah :: elle le regarde comme ça pour dire + qu'elle est triste
02	ELEVE	qu'elle
03	ENSEIGNANTE	qu'elle est triste + bon + ça veut dire qu'elle lui en veut qu'elle est triste ou c'est
04		pas pareil
05	ELEVE	c'est pas pareil
06	ENSEIGNANTE	c'est pas pareil + c'est quoi la différence entre en vouloir à quelqu'un et être triste
07	ELEVE	quand on :: + quand on en veut à quelqu'un eh ben + t'es très énervé + tu + tu lui
08		parles + puis t'es + tu lui parles + puis tu + tu t'énerves avec lui
09	ENSEIGNANTE	mhm
10	ELEVE	une fois que t'as du chagrin tu peux pas parler + c'est comme si t'étais muet
11	ENSEIGNANTE	ah c'est comme si t'étais muet + est-ce que vous voyez d'autres différences <….
12		?> pour vous c'est pareil'
13	ELEVE	oui
14	ENSEIGNANTE	ah être triste et + et eu :: en vouloir à quelqu'un c'est la même chose Kadidja
15	KADIDJA	non
16	ENSEIGNANTE	**expliquez-moi un** peu c'est quoi la différence + c'est quoi la différence entre être
17		<haineux> et + et puis + entre être triste et puis + et puis en vouloir à quelqu'un
18	SONIA	quand + quand on est triste on a de la peine + et quand on est pas triste + ça veut
19		dire on a beaucoup <d'haine> contre ses parents + elle gueule à ses parents + elle
20		s'énerve avec eux

[18] Les questions guides « sont liées aux démarches ds apprenants, sur des procédures. A travers elles, l'enseignant se propose de faire réfléchir l'élève sur ses propres stratégies d'apprentissage, de lui faire prendre consciences de ses manières de procéder ("comment as-tu fait" "explique-toi" !). Elles aident l'élève à comprendre comment il apprend. Elles sont plus personnalisées que les précédentes [questions ouvertes] souvent adressées à la classe entière à la cantonade » (Altet, 1994, p. 115).

21	ENSEIGNANTE	ah oui + oui oui + et puis et puis quoi encore ++ la haine c'est quoi la haine + c'est
22		quoi la haine + c'est quoi la haine + vous comprenez tous ce qu'elle a dit Sonia
23	ELEVES	oui
24	ENSEIGNANTE	c'est quoi qu'est-ce que ça veut dire la haine j'aimerais bien vous + vous entendre
25		Mohamed
26	MOHAMED	ça veut dire que :: on déteste quelqu'un
27	ENSEIGNANTE	c'est qu'on déteste
28	ELEVE	c'est une grosse colère
29	ENSEIGNANTE	la haine c'est une grosse colère'
30	ELEVE	oui
34	ENSEIGNANTE	c'est une grosse colère quand on a la haine'
35	ELEVE	non
36	ENSEIGNANTE	non
37	ELEVE	on déteste quelqu'un
38	ENSEIGNANTE	ah c'est quand on déteste quelqu'un + et quand on en veut à quelqu'un + est-ce
39		que c'est aussi FORT + pour vous + pareil que la haine ++ ça s(e)rait quoi la
40		différence si y'en avait une + quand on déteste et quand on en veut +++ est-ce que
41		c'est pareil + détester je déteste + quelqu'un + j'ai la haine +
42	ELEVE	<si on en veut à quelqu'un?>
43	ENSEIGNANTE	mhm
44	ELEVE	ben c'est comme si quelqu'un ++ dit quelque chose de mon père
45	ENSEIGNANTE	mhm
46	ELEVE	et euh ::: et haine c'est quelqu'un qu'on déteste
47	ENSEIGNANTE	et ça s(e)rait quoi le plus fort hein pour vous + si il y avait une mesure ça serait
48		quoi l(e) plus fort + qu'est-ce qui est l(e) plus fort dans les sentiments + quand on
49		en veut ou quand on a de la haine contre quelqu'un
50	PLUS. ELEVES	quand on a d(e) la haine + la haine + la haine
51	ENSEIGNANTE	ah quand on a d(e) la haine + quand on a beaucoup d(e) la haine contre quelqu'un
52		+ donc est-ce que Rose-Aimée elle a de la haine envers ses parents
53	PLUS. ELEVES	non + non
54	ENSEIGNANTE	non elle ne ressent pas d(e) la haine envers ses parents ++ quand même il y a des
55		mots + y'a des mots où on dit à un moment donné + effaré Rose-Aimée fixa son
56		père + qu'est-ce que c'est effaré
57	ELEVE	ça veut dire <… ?>

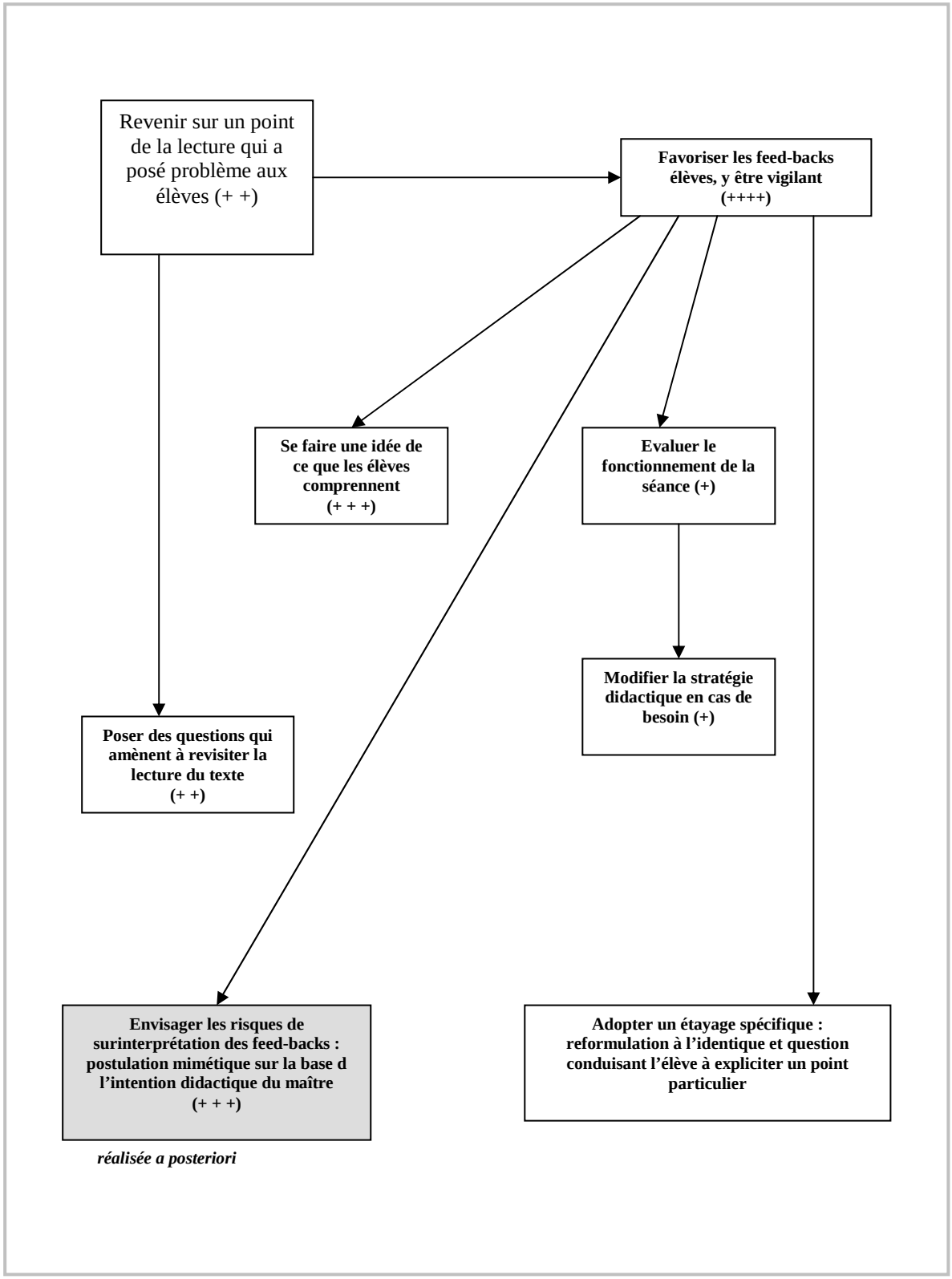
C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES

1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur)

Récit restreint de l'épisode concerné : L'enseignante lit un extrait du roman *Rêves amers*, puis elle demande aux élèves si le personnage principal en veut à ses parents. S'ensuit un débat entre les élèves.

Préoccupations	**Didactiques**	Revenir sur un point d'interprétation qui a posé problème aux élèves. Avoir un retour sur ce qu'ils comprennent
	Atmosphère	
	Tissage	
	Identitaires	
Rapport au savoir enseigné		Envisagé préalablement dans sa complexité (littéraire, philosophique, morale), puis négocié dans l'interaction
Référence à la communauté professionnelle		
Gestion du spatio-temporel	**Timing**	
	Instruments	
	Déplacements	
Appréciation portée sur le début concerné	**Fonctionnement**	La stratégie initiale (posture de lecteur distancié) est perçue comme inopérante. Une stratégie plus efficace lui est substituée (identification au personnage). Manque de « clairvoyance » invoquée, quant à l'interprétation des propos d'élève : postulation mimétique
	Affects	
Co-activité maître-élèves : appréciation de l'intercompréhension		L'intercompréhension est dépendante de l'homogénéité des contextes mobilisés par les locuteurs. Or la situation scolaire est dissymétrique par nature, d'où les risques prévisibles de ruptures, de tensions, de malentendus

2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associées à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions



D) VERBATIM

1	ENSEIGNANTE :	alors +++ je vais vous lire un passage de Rêves Amers + que vous connaissez + allez
2		j'y vais <*lecture du passage*> moi j'aimerais savoir + ce que vous pensez +++ après
3		avoir lu le livre + après que je vous ai lu ça ++ est-ce que vous pensez + que Rose-
4		Aimée + en veut à ses parents +++ réfléchissez ++ réfléchissez ++ et vous allez me
5		dire est-ce que Rose-Aimée en veut à ses parents + tout le monde comprend le sens de
6		en vouloir + hein +ça veut dire qu'elle serait quoi si elle en veut à ses parents
7	KHALID :	elle serait en colère
8	ENSEIGNANTE :	elle serait en colère +++
9	MOHAMED :	elle serait + elle serait
10	ENSEIGNANTE :	elle serait pas contente + donc réfléchissez et dites-moi + pensez à ce que j'ai lu +
11		mais pensez surtout à quoi, + à ce que vous avez'
12	PLUS. ELEVES :	lu + lu
13	ENSEIGNANTE :	oui + oui + lu aussi
14	BENYAMINE :	elle est pas en colère parce que eux + ils vivent dans la misère et i(l) la mettent dans
15		une famille où ils lui donnent à manger
16	ENSEIGNANTE :	oui
17	KHALID :	ses parents ils ont + ils ont pas trop d'argent pour euh :: + pour payer
18	ENSEIGNANTE :	oui + vous vous mettez à la place de Rose-Aimée + mettez-vous dans la +++ mettez-
19		vous à sa place + vous avez son âge + il vous arrive + la même chose ++ hein +
20		réfléchissez bien + est-ce que vous pensez qu'elle en veut + à ses parents + est-ce
21		qu'elle leur en veut + allez
22	KHALID :	oui
23	ENSEIGNANTE :	oui' alors pourquoi elle peut leur en vouloir + tu es + tu viens de dire qu'est-ce qu'il
24		vient de dire là
25	ELEVE :	le contraire
26	ENSEIGNANTE :	bon alors oui + on t'écoute + <…. ?>
27	KHALID :	Rose-Aimée elle leur en veut à ses parents parce qu'ils la laissent chez une dame qui
28		la + qui la + qui la maltraite
29	ENSEIGNANTE :	mhm + quand son père l'envoie là-bas + est-ce qu'elle sait que la dame va la
30		maltraiter
31	TOUS :	non
32	ENSEIGNANTE :	qu'est-ce qu'elle lui dit sa maman là
33	BENYAMINE :	elle lui dit qu'elle est très gentille
34	ENSEIGNANTE :	Fatima

FATIMA : elle dit qu'elle est très gentille + elle va, + elle va + par exemple elle travaille chez elle après elle lui donne euh ++ de l'argent

FATIH : elle travaille

ENSEIGNANTE : mhm + donc elle ne savait pas au départ + elle sait pas qu'elle va être maltraitée au départ + alors est-ce que vous pensez qu'elle + qu'elle leur en veut à ses parents + qu'elle peut leur en vouloir

TOUS : non

ENSEIGNANTE : non et pourquoi ++ à votre avis qu'est-ce qu'elle a dans sa tête

KHADIDJA : ses parents ils savaient pas au début.

ENSEIGNANTE : ah + i(ls) savaient pas ++ ils savaient pas

FATIMA : i(ls) croyaient qu'elle était gentille

ENSEIGNANTE : i(ls) croyaient qu'elle était gentille et c'est qui elle,

TOUS : c'est ++ madame Zéphir

ENSEIGNANTE : ah madame Zéphir Sonia

SONIA : non parce que :: euh parce que ses parents ils ont la misère + ils sont + ils sont pauvres + i(ls) ont pas assez de sous pour la nourrir et tout

ENSEIGNANTE : oui

SONIA : elle est pas en colère contre ses parents + c'est pas de leur faute

ENSEIGNANTE : mhm + mhm + c'est pas de leur faute + c'est quoi qu'est pas de leur faute

SONIA : que + de pas + d'avoir d'argent

ENSEIGNANTE : alors d'avoir pas d'argent + qu'est-ce que ça fait

BENYAMINE : c'était pas de leur faute

ENSEIGNANTE : ça fait quoi + Marwa

MARWA : ça fait pauvres

ENSEIGNANTE : oui et ça fait quoi + ils sont pauvres alors qu'est-ce qu'elle peut avoir dans sa tête la petite fille

SONIA : elle a de la tristesse

ENSEIGNANTE : elle a de la tristesse + elle a de la tristesse + expliquez-moi un petit peu + elle a de la tristesse pourquoi alors la petite fille

SONIA : parce que ses parents i(ls) ont pas assez de sous

ENSEIGNANTE : parce qu'ils sont pauvres

MARWA : ils la nourrissent pas et i(ls) ont pas assez d'argent pour lui acheter des habits et pour la nourrir

ENSEIGNANTE : ils ont pas assez d'argent + oui

KHALID : euh elle est + elle est pas contente parce qu'elle veut pas avoir ce qu'elle + ce qu'elle a + ce qu'elle veut avoir + i(ls) ont pas trop d(e) sous

ENSEIGNANTE : elle n'a pas ce qu'elle veut avoir mais c'est quoi ce qu'elle veut avoir + expliquez-moi un peu

ELEVE : c(e) qu'elle a envie + euh + euh

ENSEIGNANTE : attends

KHALID : elle a envie de se + euh :: dès qu'elle + ses parents ils la nourrissent + elle a pas trop d'argent

ENSEIGNANTE : est-ce que dans le livre + est-ce qu'elle dit que Rose-Aimée elle est pas nourrie par ses parents

ELEVE : non

FATIMA : si elle mange

ENSEIGNANTE : ah elle mange

SONIA : on dit qu'elle a pas de beaux vêtements

ENSEIGNANTE : ah + elle n'a pas de beaux vêtements

KHADIDJA : elle a envie de voir son frère

ENSEIGNANTE : ah + elle a envie de voir son frère + mais est-ce que ça a un rapport avec la misère ça

TOUS : non + non

ENSEIGNANTE : ah + ça n'a pas de rapport avec la misère + pourquoi elle le voit pas son frère au fait

FATIMA : parce qu'il est parti à Miami

ELEVE : il est parti

FATIH : il est parti à Miami

ENSEIGNANTE : il est parti à Miami

SONIA : il s'est fait embaucher

ENSEIGNANTE : il s'est fait embaucher ++ il s'est fait embaucher dans quoi + il s'est fait embaucher dans quoi

ELEVE : pour avoir un travail

ENSEIGNANTE : hein + pour avoir un travail + et pourquoi il a été obligé de partir à Miami

ELEVE : parce qu'il trouvait pas d(e) place

ENSEIGNANTE : chut chut chut chut chut <doucement>

BENYAMINE : pour donner une petit peu de sous à ses parents

ENSEIGNANTE : ah + un tout petit peu de sous à ses parents alors est-ce qu'elle leur en veut d'être obligé de faire ça pour elle

TOUS : non

BENYAMINE : ils essaient de l'éloigner de la misère

ENSEIGNANTE : ah + attends j'ai pas bien entendu

BENYAMINE : ben l'éloigner de la misère

ENSEIGNANTE : mais parle + parle plus fort j'entends pas

BENYAMINE : ils essaient de l'éloigner de la misère

ENSEIGNANTE : ah en faisant ça ils essaient de l'éloigner'

PLUSIEURS : de la misère

ENSEIGNANTE : ah ils essaient de l'éloigner de la misère + donc elle peut pas + à votre avis

BENYAMINE : si elle reste ici elle va être dans la misère

ENSEIGNANTE : mhm'

BENYAMINE : si elle reste ici elle va + elle va être dans la misère

ENSEIGNANTE : oui si elle reste ici elle va être dans la misère + et elle le comprend ça la petite fille

PLUSIEURS : oui

ENSEIGNANTE : oui + qu'est-ce qui vous fait dire oui + qu'est-ce qui vous fait dire oui ++ expliquez pour voir comme ça

BENYAMINE : parce que ses + ses parents ils veulent quand ils auront plus d'argent pour la nourrir ils :: + et elle sera là pour euh :: + madame Zéphyr + elle lui donnera à manger

ENSEIGNANTE : oui d'accord + donc ça elle le comprend la petite fille + vous pensez qu'elle le comprend

PLUSIEURS : oui ++ oui

ENSEIGNANTE : Mélissa elle ose plus ouvrir la bouche là hein ++ elle est :: + elle reste muette + donc moi je vais vous relire le petit morceau de texte que je vous ai lu ++ et puis ++ vous allez bien bien bien écouter ++ et + la question que je vous ai posée c'est laquelle + je vous ai demandé quoi

PLUSIEURS : c'est :: c'est

ENSEIGNANTE : Radia

RADIA : si Rose-Aimée elle va en vouloir pour ses parents

ENSEIGNANTE : PARle plus fort,

RADIA : si Rose-Aimée elle va en vouloir à ses parents

ENSEIGNANTE : ah + si Rose-Aimée elle va en vouloir'

PLUSIEURS : à ses parents

ENSEIGNANTE : à ses parents bon c'est ce que je vous ai demandé + donc je vais vous relire le petit passage que je vous ai déjà lu + et puis vous allez essayer + en écoutant bien hein' + ouvrez bien les oreilles + vous allez essayer de voir dans le passage + si y'a pas des mots qui disent + qu'elle en veut ++ ou des mots qui disent qu'elle leur en veut pas + hein juste vous écoutez alors là les oreilles elles sont là pour écouter + est-qu'i(l) y a des mots + est-ce que je peux attraper des mots dans le texte qui me disent + qu'elle en veut à ses parents + est-ce que je peux attraper des mots qui disent elle en veut pas à ses parents + Manau + c'est qui au fait ce Manau + ce fichu Manau qui nous + c'est son'

ELEVE : c'est son père

ENSEIGNANTE : c'est son père, <*lecture*>qu'est-ce que + dans le texte là + est-ce qu'il y a pas des mots qui disent ce qu'elle ressent Rose-Aimée + est-ce que vous avez pas entendu des mots qui disent ce qu'elle a + à l'intérieur là + la petite fille + Mélissa

MELISSA : euh elle dit qu'elle regardait son père euh :: + avec du chagrin

ENSEIGNANTE : mhm + et :::

ELEVE : elle cache son + son chagrin

ENSEIGNANTE : elle cache son chagrin qu'est-ce qui te fait dire qu'elle cache son chagrin

ELEVE : en baissant les yeux + en regar(dant) + en fixant son père <… ?>

ENSEIGNANTE : ah ::: elle le regarde bien

ELEVE : en baissant <… ?> ça fait triste

ENSEIGNANTE : ah :: elle le regarde comme ça pour dire + qu'elle est triste

ELEVE : qu'elle

ENSEIGNANTE : qu'elle est triste + bon + ça veut dire qu'elle lui en veut qu'elle est triste ou c'est pas pareil

ELEVE : c'est pas pareil

ENSEIGNANTE : c'est pas pareil + c'est quoi la différence entre en vouloir à quelqu'un et être triste

ELEVE : quand on :: + quand on en veut à quelqu'un eh ben + t'es très énervé + tu + tu lui parles + puis t'es + tu lui parles + puis tu + tu t'énerves avec lui

ENSEIGNANTE : mhm

ELEVE : une fois que t'as du chagrin tu peux pas parler + c'est comme si t'étais muet

ENSEIGNANTE : ah c'est comme si t'étais muet + est-ce que vous voyez d'autres différences <…. ?> pour vous c'est pareil'

ELEVE : oui

ENSEIGNANTE : ah être triste et + et eu :: en vouloir à quelqu'un c'est la même chose Kadidja

KADIDJA : non

ENSEIGNANTE : expliquez-moi un peu c'est quoi la différence + c'est quoi la différence entre être <haineux> et + et puis + entre être triste et puis + et puis en vouloir à quelqu'un

SONIA : quand + quand on est triste on a de la peine + et quand on est pas triste + ça veut dire on a beaucoup <d'haine> contre ses parents + elle gueule à ses parents + elle s'énerve avec eux

ENSEIGNANTE : ah oui + oui oui + et puis et puis quoi encore ++ la haine c'est quoi la haine + c'est quoi la haine + c'est quoi la haine + vous comprenez tous ce qu'elle a dit Sonia

ELEVES : oui

ENSEIGNANTE : c'est quoi qu'est-ce que ça veut dire la haine j'aimerais bien vous + vous entendre Mohamed

MOHAMED : ça veut dire que :: on déteste quelqu'un

ENSEIGNANTE : c'est qu'on déteste

ELEVE : c'est une grosse colère

ENSEIGNANTE : la haine c'est une grosse colère'

ELEVE : oui

ENSEIGNANTE : c'est une grosse colère quand on a la haine'

ELEVE : non

ENSEIGNANTE : non

ELEVE : on déteste quelqu'un

ENSEIGNANTE : ah c'est quand on déteste quelqu'un + et quand on en veut à quelqu'un + est-ce que c'est aussi FORT + pour vous + pareil que la haine ++ ça s(e)rait quoi la différence si y'en avait une + quand on déteste et quand on en veut +++ est-ce que c'est pareil + détester je déteste + quelqu'un + j'ai la haine +

ELEVE : <si on en veut à quelqu'un?>

ENSEIGNANTE : mhm

ELEVE : ben c'est comme si quelqu'un ++ dit quelque chose de mon père

ENSEIGNANTE : mhm
ELEVE : et euh ::: et haine c'est quelqu'un qu'on déteste
ENSEIGNANTE : et ça s(e)rait quoi le plus fort hein pour vous + si il y avait une mesure ça serait quoi l(e) plus fort + qu'est-ce qui est l(e) plus fort dans les sentiments + quand on en veut ou quand on a de la haine contre quelqu'un
PLUS. ELEVES : quand on a d(e) la haine + la haine + la haine
ENSEIGNANTE : ah quand on a d(e) la haine + quand on a beaucoup d(e) la haine contre quelqu'un + donc est-ce que Rose-Aimée elle a de la haine envers ses parents
PLUS. ELEVES : non + non
ENSEIGNANTE : non elle ne ressent pas d(e) la haine envers ses parents ++ quand même il y a des mots + y'a des mots où on dit à un moment donné + effaré Rose-Aimée fixa son père + qu'est-ce que c'est effaré
ELEVE : ça veut dire <… ?>

ELEVE : elle regarde + elle regarde bien dans les yeux
ENSEIGNANTE : oui
ELEVE : elle regarde que son père
ENSEIGNANTE : elle regarde que son père + si je dis j'observe Marwa
ELEVE : tu la regardes
ENSEIGNANTE : je la regarde ++ est-ce que je suis effarée
PLUS. ELEVES : non
ENSEIGNANTE : alors expliquez-moi mieux ça ++ expliquez-vous + j'aimerais bien entendre les filles là dans le petit coin + qui sont MUEttes + atterrées + effarées qu'il puisse y avoir deux yeux là-bas + hein + qui les regardent + elles sont effarées
ELEVE : elle regarde avec un regard triste
ENSEIGNANTE : triste + mhm
ELEVE : euh :: étonnant
ENSEIGNANTE : é-ton-nant' <en détachant les syllabes>
ELEVE : non + non
ENSEIGNANTE : étonnant' + c'est pas plutôt éto
PLUS. ELEVES : nante
ENSEIGNANTE : étonnant' ou étonné,
ELEVE : non étonné
ENSEIGNANTE : ah étonné oui + mais encore quand on est effaré de quelque chose
ELEVE : on regarde bien,
ENSEIGNANTE : montrez-moi des yeux effarés faites-moi des yeux effarés
PLUS. ELEVES : *<rires>*
ENSEIGNANTE : faites-moi des yeux effarés + oh il fait bien l'effaré
PLUS. ELEVES : *<rires>*
ENSEIGNANTE : et ils sont comment ses yeux

ELEVE : ils bougent plus <.. ?>
ELEVE : ils sont grand ouverts
ENSEIGNANTE : qu'est-ce qu'il pourrait avoir vu + pour avoir ce regard là
ELEVE : un monstre
PLUS. ELEVES : *<rires>*
ENSEIGNANTE : il pourrait avoir vu un monstre
ELEVE : il pourrait avoir peur
ENSEIGNANTE : il pourrait avoir'
PLUS. ELEVES : peur
ENSEIGNANTE : eh ben oui il pourrait avoir peur + est-ce qu'elle a vu un monstre Rose-Aimée
PLUS. ELEVES : non
ENSEIGNANTE : elle a pas vu un MONStre + mais + qu'est-ce qui la rend effarée comme ça
ELEVE : elle en croit pas ses yeux
ELEVE : elle + elle va aller chez une dame qui est + c'est + c'est + elle sait pas chez qui elle va aller
ENSEIGNANTE : eh oui + il va lui arriver quoi la pauvre
ELEVE : parce que euh :: Rose-Aimée elle a peur + de la dame + elle a peur parce que c'est une étrangère
ENSEIGNANTE : elle a peur parce que c'est une'
PLUS. ELEVES : étrangère
ENSEIGNANTE : oui :: voilà, + et elle ++ oui vas-y
ELEVE : elle la connaît pas
ENSEIGNANTE : et elle la connaît pas + et après y'a une autre phrase quand même + le cœur gros + incapable de prononcer une parole
ELEVE : c'est que y'a quelque chose qui coince ici + elle arrive pas à parler <….>
ENSEIGNANTE : oui y'a quelque
ELEVE : ça arrive
ENSEIGNANTE : oui t'arrives pas + eh oui + et alors pourquoi t'as + pourquoi ça reste coincé + pourquoi Marwa ça reste coincé
ELEVE : parce que :: t'as peur
ELEVE : parce que t'a peur
ELEVE : non
ELEVE : parce que t'y crois pas
ENSEIGNANTE : parce que t'y crois pas
ELEVE : t'es stressé
ENSEIGNANTE : t'es'
ELEVE : stressé
ENSEIGNANTE : et puis encore
ELEVE : triste aussi
ENSEIGNANTE : et puis parce qu'elle est'

PLUS. ELEVES : triste
ENSEIGNANTE : et puis parce qu'elle
ELEVE : elle a envie d(e) pleurer
ENSEIGNANTE : et puis voilà elle a envie de'
ELEVE : elle se retient ++ elle se retient
ENSEIGNANTE : mhm
ELEVE : elle peut pas
ENSEIGNANTE : explique pourquoi + elle peut pas
ELEVE : parce que :: elle respecte ses parents ++ parce qu'ils lui ont donné un ordre
ENSEIGNANTE : mhm <…….> ah tu penses que
ELEVE : ses parents ils vont être tristes
ENSEIGNANTE : ah :: ben ses parents ils sont déjà tristes + ils sont déjà tristes + ils sont déjà oui' <…. ?>
ELEVE : <…. ?> oui chez quelqu'un <…… il a un p(e)tit peu espéré elle est pas + elle est pas méchante la dame + mais elle est méchante
ENSEIGNANTE : mhm + mhm + ça ils en sont pas sûrs
ELEVE : ils le savent pas mais eux ils essayent <….. ?>
ELEVE : elle essaye d'être gentille madame Zéphyr + mais quand elle va arriver Rose-Aimée chez elle + elle va <… ?>
ENSEIGNANTE : oui + elle essaye d'être gentille madame Zéphyr'
ELEVE : non non non
ELEVE : mais avec ses parents elle a été + elle a été gentille +++
ENSEIGNANTE : ah peut-être + on le sait dans le livre
PLUS. ELEVES : non + non
ENSEIGNANTE : on nous le dit pas + on ne le dit pas dans le livre ça si + si c'est + alors je vais vous donner le livre là maintenant + vous allez prendre chacun un livre ou un livre pour deux + et vous allez essayer de me trouver + allez je vais vous dire quand même quel chapitre parce que sinon ça va être un peu ++ peut-être un peu long + mais dans le chapitre un + vous allez essayer de me trouver ++ des mots ++ comme on a trouvé là + on s'est arrêté sur le mot + effaré + sur lequel autre aussi + où vous m'avez dit ça passe pas là + c'était quoi le mot qu'il y avait
ELEVE : le gros cœur
ENSEIGNANTE : le gros cœur oui + le cœur gros hein + vous allez essayer de me trouver dans le livre chapitre un + donc c'est le chapitre un il va de hein' ++ voilà + vous allez essayer de me trouver dans le chapitre un + si y'a pas des morceaux de phrase + si y'a pas des mots qui disent que Rose-Aimée elle en veut à ses parents + ou qu'elle leur en + veut pas + ou qu'elle est triste + mais on a dit en vouloir et être triste c'est pas tout à fait la même
PLUS. ELEVES : chose

ENSEIGNANTE : mais si vous trouvez quelque chose vous me dites là ça veut dire qu'elle en veut + là ça veut dire qu'elle est triste + là ça veut dire qu'elle est pas triste + là ça veut dire qu'elle leur en veut pas + allez + cherchez

<phase de travail pendant laquelle l'enseignante circule et discute avec certains élèves, aidant dans le travail ou demandant quels mots ont été écrits: interactions non retranscrites car difficilement audibles>

ENSEIGNANTE : je vous laisse encore deux minutes hein + alors essayez d'activer la lecture ++ bien + allez + bon + vous n'avez peut-être pas lu +++ vous n'avez peut-être pas lu jusqu'à la page vingt-cinq ++ ou peut-être oui + peu importe + on pose les crayons + on finit ce qu'on était en train de faire + c'est bon' on pose le crayon + on pose le crayon + voilà ++ et puis maintenant eh bien je vais vous écouter + vous allez vous écouter + qu'est-ce que vous avez trouvé + dans le livre + est-ce que vous avez trouvé des morceaux du livre qui nous disent + elle en veut à ses parents + oui ou non + est-ce que vous avez trouvé des morceaux du livre + qui nous disent + elle est triste + est-ce que vous avez trouvé des morceaux du livre qui nous disent + autre chose + alors je vous écoute + allez + Fatima ++ allez-y les mots

ELEVE : cela lui mit les larmes aux yeux

ENSEIGNANTE : parle un peu plus fort s'il te plaît vas-y <chuchotant>

ELEVES : cela lui mit les larmes aux yeux + ainsi elle allait quitter ce petit coin de terre auquel elle était si attachée +++ elle allait vivre au milieu d'étrangers dans une ville inconnue + hostile

ENSEIGNANTE : ah + alors qu'est-ce que ça vous dit ça' + expliquez allez-y + allez dites-moi + moi je dis mais + hop

ELEVE : euh + elle est un peu triste parce qu'elle va quitter

ELEVE : sa maison

ELEVE : <…. ?>

ENSEIGNANTE : mhm

ELEVE : aussi elle + elle est triste parce qu'elle va partir euh:: + chez <….> où y'a que des étrangers elle va connaître personne

ENSEIGNANTE : oui

ELEVE : elle explique qu'elle va aller dormir <…..> hostile

ENSEIGNANTE : ah, + hostile alors qu'est-ce qu'il dit Benyamine + hostile c'est

BENYAMINE : c'est dangereux

ENSEIGNANTE : c'est quoi quand c'est hostile

BENYAMINE : c'est très + c'est + ça veut dire que c'est dangereux

ENSEIGNANTE : ça veut dire que c'est dangereux + bon + alors cette phrase elle nous montre qu'elle est comment + comment elle se sent

ELEVE : triste

ENSEIGNANTE : triste et'

ELEVE : peur

ENSEIGNANTE : et elle a peur + alors d'autres + d'autres qui ont eu + qui ont trouvé des morceaux + Benyamine + on vous écoute

BENYAMINE : <……. ?> ne montrait pas ses yeux + <… ?> hocha vigoureusement la tête

ENSEIGNANTE : oui + qu'est-ce que ça veut dire ça

BENYAMINE : là ça veut dire que + que + elle + elle lui dit comme ça t'a eu de la chance elle dit + d'aller là-bas + et elle elle lui dit moi d(e) la chance + parce que elle a peur d'aller là-bas + elle connaît personne là-bas

ENSEIGNANTE : elle connaît personne + donc ça + ça rejoint un peu c(e) que vient de dire qui + ce qu'ils disent là ça rejoint quoi + hein ce qu'a dit Fatima et encore qu'est-ce que vous avez trouvé d'autres Kadidja

KADIDJA : c'est <… ?>

ENSEIGNANTE : qui est-ce qui + j'ai pas compris c'est qui elle

KADIDJA : elle a rencontré

ENSEIGNANTE : ah d'accord + d'accord

ELEVE : maîtresse'

ELEVE : les maisons sont éclairées avec de l'électricité + tu tournes un robinet et l'eau coule + par besoin de marcher des kilomètres sous le soleil avec un seau en équilibre sur ta tête + sur la tête + et puis il y a le cinéma + la télévision + chaque jour tu vois les <…… ?>

ENSEIGNANTE : mhm

ELEVE : mais elle dit + elle dit que la perspective <… ?> mais ::

ENSEIGNANTE : plus fort + plus fort on a pas entendu

ELEVE : la perspective de tant de biens ne dérida pas Rose-Aimée et elle <….. ?>

ENSEIGNANTE : dérider

ELEVE : dérider ça veut dire qu'elle + qu'elle décroche un regard + qu'elle + que au lieu d'être contente elle est pas contente + elle va avoir la télé + et elle est pas contente + même si y'a la télé + elle va pas être contente parce qu'elle quitte son pays

ENSEIGNANTE : ah :: même la télé ça + ça change + ça la

ELEVE : ça lui fait rien

ENSEIGNANTE : ça lui fait rien

ELEVE : <Ursubique lui dit ?> + si belle avec ses robes colorées et ses colliers de fleurs + aurait-il daigné lui parler + lui révéler ce que serait sa vie à Port-au-Prince + auprès de cette famille <.. ?> + après tout peut-être que ces gens seraient-ils très bons pour elle + peut-être qu'ils l'enverraient à l'école et qu'elle apprendrait à lire et à écrire

ENSEIGNANTE : ah + et ça ça dit quoi + vous avez écouté ce qu'elle a dit

PLUS. ELEVES : oui

ENSEIGNANTE : ça dit quoi ça + alors + pourquoi vous l'avez relevé aussi ce passage + eh Fatima pourquoi vous avez relevé ce passage toutes les deux

ELEVE : parce que

ENSEIGNANTE : attends attends + et vous aussi + bon

ELEVE : parce qu'elle se pose des questions +

ELEVE : non

ELEVE : elle se pose beaucoup de questions sur euh :: + qu'est-ce qui va se passer chez madame Zéphyr et tout

ENSEIGNANTE : ah et ::

ELEVE : elle se pose des questions

ENSEIGNANTE : elle se pose des questions et

ELEVE : elle se dit que peut être elle va aller

ELEVE : elle a peur + elle a peur

ENSEIGNANTE : elle a peur

ELEVE : peut-être elle va aller + si elle va chez madame Zéphyr peut-être elle va aller à l'école + pour apprendre à lire et à écrire + mais que à cause <….. ?> si elle va chez madame Zéphyr elle pourra aller à l'école + si elle reste chez ses parents elle pourra pas aller à l'école

ENSEIGNANTE : Kalhid

KAHLID : elle peut pas aller à l'école parce qu'elle a jamais été + elle a jamais appris à lire et à écrire

ENSEIGNANTE : vas-y + dis Flore ce que tu lui disais

ELEVE : si elle va à l'école + elle + si il dit elle est parti jamais à l'école + mais elle se dit si Madame Zéphyr si elle l'inscrit à l'école + elle apprendra à lire et à écrire

ENSEIGNANTE : oui + est-ce que + y'a un moment où on n'a jamais été à l'école + et pourtant on y va + bon <… ?> Mohamed

ELEVE : comme c'est étrange + Rose Aimée et Lisa sa voisine + qui au début du voyage avait le cœur bien bien lourd et retenaient à grand peine leurs larmes + se trouvèrent vite engagées dans une joyeuse conversation

ENSEIGNANTE : alors expliquez-nous pourquoi vous l'avez relevé ce passage tous les deux

ELEVE : parce que + le cœur lourd

ENSEIGNANTE : elle avait le cœur lourd

ELEVE : aussi <…….> le symbole de l'indépendance

ENSEIGNANTE : et alors qu'est-ce qu'elle te dit là

ELEVE : ça veut dire ++ parce qu'il y avait une fille elle s'appelle Florente

ENSEIGNANTE : mhm

ELEVE : et euh :: elle portait euh :: + un + un panier + après elle a dit malgré son chagrin + parce qu'elle avait un chagrin + elle a dit euh :: + elle + +++ elle voulait euh parler à la fille mais elle avait le chagrin elle pouvait pas

ENSEIGNANTE : alors mais + mais + et Mohamed et + vas-y dis après Mohamed il va relire son passage + parce qu'il y a autre chose peut-être dans le passage de Mohamed + vas-y dis qu'est-ce que tu as à dire Benyamine

BENYAMINE : <…… ?>

ENSEIGNANTE : parle plus fort

BENYAMINE : se sentit consolée oui peut-être <….>

ENSEIGNANTE : ah donc là elle est

PLUS. ELEVES : consolée

ENSEIGNANTE : elle est

PLUS. ELEVES : consolée

ENSEIGNANTE : elle se sent consolée + alors relis-nous ton passage parce qu'on a dit qu'elle était triste et qu'elle était + on a pas entendu Marwa y'a pas + vous avez rien à nous dire Marwa + ou ou + non vous n'avez rien à me dire + moi je vois des numéros de page marqués sur ce petit papier

MARWA : mais + ils l'ont déjà dit

ENSEIGNANTE : ils les ont tous dits + et pourquoi vous les avez relevés vous + pourquoi vous les avez relevés Marwa + hein +++ pourquoi vous les avez relevés + pour les mêmes raisons un peu + oui' + mhm + mhm + mhm + allez Marwa elle est tout impressionnée + bon alors relis-nous ton passage

ELEVE : comme c'est étrange + Rose Aimée et Lisa sa voisine + qui au début du voyage avait le cœur bien bien lourd et retenaient à grand peine leurs larmes + se trouvèrent vite engagées dans une joyeuse conversation

ENSEIGNANTE : ah + qu'est-ce qu'elle nous apprend sa phrase + qu'est-ce qu'elle apprend cette phrase + là vous me dites elle est consolée + elle se console et

ELEVE : là elle pleure plus + elle est + elle est pas consolée + elle est + triste un petit peu

ENSEIGNANTE : elle est triste

ELEVE : elle a peur

ENSEIGNANTE : alors relis nous la phrase bien fort + relis-la + on écoute bien bien bien + <… ?> un peu oui

ELEVE : comme c'est étrange + Rose Aimée et Lisa sa voisine + qui au début du voyage avait le cœur bien bien lourd et retenaient à grand peine leurs larmes + se trouvèrent vi + vite engagées dans une joyeuse conversation

ENSEIGNANTE : ah + elles avaient le cœur lourd

ELEVE : mais elles se retenaient

ENSEIGNANTE : et mais

ELEVE : elles se retenaient de pleurer

ENSEIGNANTE : elles se retenaient mais quand, ++ vas-y dis + mais quand, +++ on vous le dit dans la phrase mais quand' ++ on vous dit + y'a un mot qui vous dit +++ fort

ELEVE : au début du voyage

ENSEIGNANTE : ah :: au début du voyage

ELEVE : au début elle se sentait conseulée + euh consolée

ELEVE : consolée

ELEVE : et après + non

ENSEIGNANTE : au début elle se sentait consolée,

PLUS. ELEVES : oui + non

ENSEIGNANTE : ré + non + oui + je sais pas ben dites le est-ce que <…. ?>
ELEVE : <…… ?>
ENSEIGNANTE : quand
ELEVE : au début
ENSEIGNANTE : au début du voyage + donc ça veut dire qu'après +++
ELEVE : ils étaient consolés
ENSEIGNANTE : après ben redis-nous la phrase on va bien l'écouter + Fati redis-nous la phrase qu'on l'écoute + qu'on arrive à voir ce qu'elle nous raconte cette phrase
FATI : comme c'est étrange + Rose Aimée et Lisa sa voisine + qui au début du voyage avait le cœur bien bien lourd et retenaient à grand peine leurs larmes + se trouvèrent vi + vite engagées dans une joyeuse conversation
ENSEIGNANTE : i(l) i(l) il y a un mot, ++ vas-y
ELEVE : conversation
ELEVE : au début + au début elle était :: elle était triste
ENSEIGNANTE : mhm
ELEVE : et après + el ::: quand quand elle a parlé avec sa copine elle a été plus mieux
ELEVE : consolé elle a été
ENSEIGNANTE : elle a été plus + elle a été mieux
ELEVE : mieux
ELEVE : conversation
ENSEIGNANTE : elle a fait la conversation
ELEVE : elle a été pleuré <…… ?>
ENSEIGNANTE : elle avait des larmes
ELEVE : <…. ?> triste et des larmes
ENSEIGNANTE : elle était triste + mais après
ELEVE : après non
ENSEIGNANTE : après non
ELEVE : elle ont passé <.. ?>
ELEVE : quand elles ont parlé + plus tristes
ELEVE : Rose-Aimée elle a parlé de l'école + quand quand + peut-être elle s'est dit que madame Zéphyr elle va l'envoyer à l'école
ENSEIGNANTE : oui et qu'est-ce que + Fati vas-y
FATI : après elle se sont trouvées engagées
ENSEIGNANTE : engagées c'est à dire + qu'est-ce que ça veut dire
ELEVE : ensemble
ELEVE : bien
ENSEIGNANTE : ensemble
ELEVE : bien
ENSEIGNANTE : oui
ELEVE : elles ont discuté

ENSEIGNANTE : elles ont discuté + comment elle était leur discussion y'a un p(e)tit mot qui m'a + tttttttt <*claquement de langue*>

ELEVE : joyeuse

ELEVE : joyeuse

ENSEIGNANTE : oui ::: une joyeuse conversation + et quand même joyeux + est-ce que c'est triste

PLUS. ELEVES : conversation +++ non :::

ENSEIGNANTE : ah ::: + c'est pareil ou c'est

PLUS. ELEVES : c'est différent + + elle est contente + c'est différent

ENSEIGNANTE : ah elle est contente + et elle est contente à partir de quel moment

PLUS. ELEVES : de la conversation

ENSEIGNANTE : voilà + voilà parce que dans le bus ben elle a trouvé une,

PLUS. ELEVES : copine

ENSEIGNANTE : une copine + et cette copine + elle est très différente d'elle

ELEVE : non

ELEVE : non elle a pas d(e) bol

ELEVE : elle est pareille

ELEVE : elle est pareille que <…. ?>

ELEVE : parce que euh :: madame, ses parents ils lui ont dit euh ::: va vivre chez une dame ::: pour avoir de l'argent pour te nourrir

ENSEIGNANTE : ah, tu voulais dire Marwa ++ Marwa elle voulait le dire mais elle l'a pas dit hein + ben la copine c'est pareil qu'elle + voilà, + donc je pense que + on peut clore là-dessus + ce qu'on a fait + hein + on peut arrêter c'est bien + vous avez bien travaillé + voilà +++ vous avez plus autre chose à dire

PLUS. ELEVES : non ::

ENSEIGNANTE : non' + sûr et certain

ELEVES : oui

ENSEIGNANTE : là dessus + vous avez vu qu'on peut trouver dans le livre + plein de choses + pour voir les :: ce qu'elle

ELEVES : ressent

ENSEIGNANTE : ce qu'elle ressent + Mohamed + vas-y

MOHAMED : Rose-Aimée <.. ?> resta muette à regarder le soleil se coucher derrière les crêtes montagneuses

ENSEIGNANTE : oui + et alors pourquoi tu l'as relevée cette phrase, + qu'est-ce qui t'a semblé

ELEVE : et ben parce qu'elle restait muette elle parlait pas

ENSEIGNANTE : parce qu'elle parlait pas, + ça c'était avant la conversation ou après la conversation

PLUS. ELEVES : avant

ENSEIGNANTE : avant la conversation + allez vas-y

ELEVE : Rose-Aimée se sentit consolée

ENSEIGNANTE : voilà + et ça c'était quand + avant ou après la + vas-y

ELEVE : <… ?> s'instruire

554	ENSEIGNANTE :	ah + Rose-Aimée elle pense qu'en ville elle va faire quoi
555	ELEVE :	elle va aller s'instruire
556	ENSEIGNANTE :	elle va aller s'instruire + et c'est quoi s'instruire
557	ELEVE :	appr(endre) + euh :: elle va aller à l'école pour apprendre
558	ENSEIGNANTE :	elle va y aller pour apprendre + et ça aussi ça la quoi
559	PLUS. ELEVES :	ça la console
560	ENSEIGNANTE :	ça la console + voilà + bon eh ben on va s'arrêter c'est très bien + c'est très bien +
561		allez + fermez les livres + maintenant je sais que vous n'attendez qu'une chose + c'est
562		à dire + aller
563	ELEVE :	aux toilettes
564	ENSEIGNANTE :	ah non / aux toilettes oui oui c'est utile + c'est utile + indispensable même + mais
565		surtout
566	ELEVE :	à l'ordinateur
567	ENSEIGNANTE :	à l'ordinateur

Chapitre 5 – Le chant des baleines, installer les conditions d'une séance de littérature en Ce1

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE

Le début de séance auquel nous nous intéressons à présent concerne une séance de lecture littéraire en classe de Ce1. L'enseignant est maître-formateur, et il exerce dans une classe de ZEP. Dans le passage analysé, l'enseignant lit aux élèves un nouvel extrait de la lecture en cours : *La maison de l'enfant lune*. Il s'agit d'un texte non publié, dont il est l'auteur. Ce moment de découverte a généralement lieu en début d'après-midi, mais la présence de stagiaires en observation dans la classe ce matin-là, a conduit l'enseignant à modifier son emploi du temps. Il présente aux stagiaires une séance de maîtrise de la langue, activité traditionnelle du matin. Mais au lieu d'enchaîner sur une séance de mathématiques, il choisit de montrer l'activité de lecture littéraire que nous analyserons ici :

> ENSEIGNANT : on va en fait croiser les deux emplois du temps, c'est à dire qu'on va finir une activité traditionnelle du matin, puisque là je vois que c'est la copie, je le vois sur le tableau, et passer à un temps de lecture qui normalement est dans l'après-midi. Donc euh, c'est normalement pas quelque chose d'habituel. Par exemple, une séquence comme ça j'enchaînerais sur les maths […]

Notons enfin que cette modification de l'emploi du temps n'est pas sans perturber les habitudes des élèves, ce qui contraint Manuel à quelques aménagements :

> ENSEIGNANT : donc je demande à sortir les cahiers de lecture alors que l'après-midi ça se passe de la manière suivante + quasiment traditionnellement + il est une heure et demie + on entre en classe + euh ::: les cahiers de lecture sont posés + ou parfois y'a rien du tout même de posé sur euh :: sur le bureau + silence + pas de lumière bien souvent dans la classe + il peut même arriver que les rideaux soient tirés pour occulter encore plus + et puis lecture à voix haute d'une histoire + qui + donc du

passage de l'histoire + qui peut être faite par le maître + c'est souvent moi qui la fais + ou par l'élève ++ donc là on a un croisement entre les deux qui ::: + pas trop fausser l'analyse quand même mais euh :: qui n'est toute façon pas quelque chose d'habituel

RAPPEL DES ELEMENTS DE CONTEXTE	
Enseignant	Manuel
Statut	Professeur des écoles, Maître Formateur
Niveau de classe concerné	Ce1
Type d'école	ZEP
Date du filmage	Novembre 2003
Nature de la séance	Lecture littéraire
Objectif	Lecture d'un nouveau passage de la lecture suivie : *La maison de l'enfant lune*
Ressource de préparation identifiée	Néant
Support de travail proposé aux élèves	Photocopie du passage lu

B) ANALYSE

1. L'atmosphère particulière d'une séance de littérature

Dans la classe de Manuel, la mise en train d'une séance de littérature passe par l'aménagement d'un climat spécifique (Jorro & Croce-Spinelli, 2003), d'une atmosphère particulière (Brunet, Liria, 2004). Cet aménagement se fait en dehors de la présence des élèves : les rideaux sont tirés pour garantir la pénombre, « pour occulter encore plus », les cahiers de lecture sont disposés sur les tables. Tout doit être prêt pour qu'une fois le seuil franchi (Brenas, 2004), les élèves soient happés par cet univers de « silence » et d'ombre, qu'ils s'installent dans la posture de lecture requise. Cette atmosphère est d'autant plus identifiable, qu'elle tranche avec les façons de faire qu'adopte Manuel dans les autres moments d'apprentissage :

ENSEIGNANT : « c'est quelque chose qui est ::: **qui est propre à ce moment-là** + à cette discipline là + et ::: d'autant plus propre que normalement la classe est :: très dynamique + **j'ai au contraire des gestes qui ::: (*cliquant des doigts*) + qui essaient de donner du dynamisme** + du mouvement + et donc là c'est + c'est non / non c'est vraiment une attitude particulière pour ce moment-là + ceci dit je ne traite pas toutes les matières en classe + mais dans ce que je traite (*soufflant*) + non **c'est vraiment quelque chose de particulier à ce moment-là tout à fait oui** ».

2. Quelques gestes d'orientation préalable

Ce matin-là, du fait des modifications d'emploi du temps, la préparation de la classe n'a pu s'accomplir avant l'entrée des élèves. Elle a lieu sous les yeux de tous, et le démarrage de la séance va nécessiter de la part de l'enseignant des interventions plus affirmées. Cette amplification liée au contexte, nous offre la possibilité rare d'observer dans les meilleures conditions un certain nombre de gestes d'orientation, dont la retranscription suivante donne un aperçu. Ils permettent à l'enseignant de clore la séance précédente, d'installer le décor, de réunir progressivement les éléments d'une ambiance favorable à la lecture littéraire. Différents *gestes d'orientation préalable*[19] sont mobilisés pour assurer cette transition:

01	ENSEIGNANT	c'est bon on arrête + on arrête + Christopher **tu me finis ça** en en vitesse +
02		**bon** je voulais vous faire écouter un petit truc juste cinq minutes hein + pas
03		longtemps *(il se dirige vers l'appareil de musique, prépare l'écoute, puis*
04		*revient vers la classe)* +++++++ eh ***(chuchotant** à partir de la)* je ::: je
05		(***frappé***) je laisse mon stylo dans le cahier rouge ***(gestes de la main comme***
06		***un rouleau)*** et je ferme le cahier rouge + je sors le cahier de lecture + **je sors**
07		**le cahier de lecture** *(et accompagnant sa consigne d'un mouvement de*
08		*rouleau de la main)*
09	UN ELEVE	chut ::: *(plusieurs élèves parlent)*
10	ENSEIGNANT	*Fait un geste circulaire de la main comme pour accompagner ce brouhaha,*
11		*une main posée sur l'interrupteur, attendant que le silence se fasse, puis*
12		*éteignant les néons de la classe.*

Remarquons la concaténation d'actions qui concourent en un temps très bref à l'installation : injonctions aux élèves, modulation de la voix, extinction du néon. Nous reviendrons ultérieurement sur ce mouvement de rouleau, ainsi que sur d'autres gestes qu'accomplit l'enseignant, mais arrêtons-nous pour l'instant sur ce chant des baleines qui ouvre la séance. Dans l'autoconfrontation, Manuel indique qu'il a emprunté cette idée à un collègue : comme celui-ci travaillait sur un album retraçant le naufrage du Titanic, il avait fait entendre aux élèves une sirène de paquebot.

[19] Le geste d'orientation préalable consiste en un « cadrage culturel de la lecture du texte littéraire soumis à la logique profonde du maître ». (Brunet, Bucheton, Dupuy, Soulé, 2005)

01	ENSEIGNANT	ça ça rappelle un :: + un moment qu'avait évoqué Yves à propos d'un
02		collègue de Joëlle + qui euh :: + pour Navratil tu te rappelles
03	CHERCHEUR	ouais
04	ENSEIGNANT	allait jusqu'à **mettre en scène** le son du bateau et cetera + donc là y'a eu à
05		peu près la même idée ++ parce que je trouve que le chant des baleines euh
06		donc avec le chant des baleines puisque + **on est dans un passage de**
07		**l'histoire où euh :: + l'enfant va s'immerger euh :: + euh :: dans sa**
08		**lecture** et + dans la lecture + dans / dans / dans les **profondeurs assez**
09		**évocatrices** donc du + de la vie des baleines et coetera + et + et et moi quand
10		je pense à ça moi-même je :: + j'imagine de l'obscurité + j'imagine le son
11		mystérieux de ces animaux **qui communiquent et qu'on arrive pas +**
12		**toujours à comprendre** + et donc j'ai recherché euh :: + un disque sur
13		lequel y'a le chant des baleines mais d'autres cétacés également + et voilà
14		y'a un peu + un p'tit peu de ::: + une petite porte sonore qui s'ouvre comme
15		ça sur l'histoire + euh ::: + **parce que dans mon esprit à moi c'était**
16		**important** si tu veux + c'était vraiment euh :: voilà + donc d'où l'idée de /
17		de mettre à ce moment là + bon + c'qui va malheureusement se produire on
18		va l'entendre après + c'est que j'ai pas vérifié la qualité de l'appareil qui va
19		se mettre à :: + à produire un grésillement absolument abominable + et qui va
20		finalement euh :: parasiter complètement le :: l'effet recherché quoi

Sa décision de faire entendre le chant des baleines est donc inspirée de la pratique d'un pair. Mais Manuel modifie sensiblement la nature de l'écoute, il la détourne et la renouvelle. L'enseignant qui travaillait sur *Navratil* mettait en scène un élément de l'album : la sirène du paquebot. Pour Manuel, le chant des baleines ne rejoint aucun aspect du texte qui sera lu, *La maison de l'enfant lune*. Il apparaît délibérément comme une représentation métaphorique de la lecture littéraire, telle que le geste d'orientation préalable vise à l'instituer. Expliquons-nous ! Ce que l'enseignant met en scène à travers le chant des baleines, c'est un certain nombre de caractéristiques qu'il reconnaît à la lecture littéraire, et qu'il cherche à visualiser par cette entremise. L'immersion dans les « profondeurs», l'« obscurité » des grands fonds qui rejoint la pénombre de la classe, la puissance « évocatrice » de ces appels, ce « son mystérieux » qu'on n'arrive « pas toujours à comprendre », autant d'éléments qui tracent pour les élèves les contours de la rencontre à laquelle ils sont conviés.

3. Le corps parlant de l'enseignant

3.1. Le geste de la lessiveuse : accompagner la transition d'une activité à l'autre

Nous évoquions plus haut ce geste circulaire du poignet, que Manuel réalise lors du changement d'activité. Rappelons qu'à la fin de la séance de copie, l'enseignant demande aux élèves de fermer leurs cahiers rouges, puis de sortir leurs cahiers de lecture. Il accompagne alors ses propos d'un geste singulier, qu'il appelle le « geste de la lessiveuse ». Il s'agit d'un geste de rotation du poignet et de l'avant bras, assez ample et énergique, que Manuel commente ainsi :

01	CHERCHEUR	et ce geste qui accompagne un peu ce :: ce mouvement de
02	ENSEIGNANT	oui + **ce geste là c'est en fait un geste de transition** pour indiquer euh ::
03	CHERCHEUR	oui
04	ENSEIGNANT	on passe + on passe à autre chose + **c'est le geste de la lessiveuse**
05	CHERCHEUR	oui / oui d'accord (*rires*) + c'est la lessiveuse donc + la lessiveuse qui
06		articule le passage de l'étape d'avant à celle d'après
07	ENSEIGNANT	voilà +++
08	CHERCHEUR	et qui accompagne euh :: ce que les enfants sont en train de faire
09	ENSEIGNANT	tout à fait
10	CHERCHEUR	qui accompagne le fait qu'ils rangent leur cahier
11	ENSEIGNANT	oui + oui

Ainsi que les travaux de Jorro (2004) l'ont mis en évidence, le *corps parlant* de l'enseignant est aussi *corps instituant*. Le geste de la lessiveuse *sémiotise* pour les élèves la transition à opérer, il permet à l'enseignant d'instituer un nouveau cadre pour l'agir en adoucissant les ruptures. La lessiveuse rythme, brasse et donne chair aux injonctions successives : « je ferme le cahier rouge, je sors le cahier de lecture, je sors le cahier de lecture ». Cette inscription corporelle comprend une forte dimension éthique. Par son entremise symbolique, l'enseignant gomme une part de la dissymétrie fondamentale des rôles : maître prescrivant *vs* élève exécutant, ainsi qu'en témoigne le choix énonciatif inattendu : « **je** ferme le cahier rouge, **je** sors le cahier de lecture, **je** sors le cahier de lecture ». Le corps de l'enseignant est ici un élément à part entière de l'agir professionnel : il est *corps parlant*, *corps instituant*, *corps agissant*.

3.2. La mise en scène corporelle de l'implicite

Lorsque le chant des baleines se termine, l'enseignant va chercher les photocopies sur lesquelles se trouve l'extrait du jour. Il s'apprête à lire le texte, mais avant de commencer, il fait face à la classe, et réalise une sorte de mime dont la retranscription suivante tente de rendre compte:

01	ELEVE	les chants d'baleines + les chants d'baleines
02	ENSEIGNANT	alors c'est pas l'heure de la lecture de l'après-midi + mais on fait comme si
03		c'était la lecture de l'après-midi
04	ELEVE	oh :: on arrête ++ c'est beau les chants d'baleines
05	ENSEIGNANT	*(se raclant la gorge, puis venant chercher des feuilles sur une chaise puis*
06		*face à la classe, claquant dans les doigts comme pour attirer l'attention**, puis***
07		***passant la main sur son visage dans un geste circulaire, puis ouvrant***
08		***grand les yeux et dévisageant la classe,*** *puis se dirigeant vers le mur de la*
09		*porte tout en disant les premiers mots du texte)*
10		et la rue ++

L'originalité de ce mime est telle que le chercheur ne peut la référer à aucun geste de métier dont il aurait connaissance, dans le cadre des pratiques d'enseignement. Il questionne à son sujet l'enseignant :

> CHERCHEUR : là l'aspect très euh + très mimé très visible quoi de ton visage + enfin tu lui donnes une grande intensité
> ENSEIGNANT : mhm
> CHERCHEUR : et tu passes pas par du verbal là par exemple
> ENSEIGNANT : non + alors euh :: + c'est / c'est + comment te dire ++ c'est une des choses que je fais souvent et que je trouve euh ::: **je vais pas lui donner de terme pédagogique ou quoi que ce soit d'autre + le regard** ++ je trouve que ::: + je dis peut-être une évidence là + mais je / je trouve que **énormément de choses passent par le regard** ++ euh :: par **l'intensité du regard + par le cadrage du regard + par l'encadrement du regard comme un tableau qu'on peut vouloir mettre en valeur à un moment donné + et donc y'a une façon d'habiller le regard + y'a une façon d'utiliser le regard pur dépouillé de quelque chose en fixant quelqu'un par exemple + et qui a du poids me semble-t-il + en tout cas qui ::: qui produit un effet ici avec des enfants jeunes** + je sais pas si + pourtant j'ai eu jusqu'à présent des classes de cycle trois il me semble si / si que c'est + c'est aussi + je reste souvent dans ce registre du regard + très très souvent + **qui m'évite effectivement de :: + d'être dans le verbal** + et euh ::: et en même temps là aussi c'est un leitmotiv quand on va écouter cette bande probablement + **c'est aussi je crois quelque chose qui établit une connivence avec quelqu'un** + quand on se permet

de regarder quelqu'un droit dans les yeux + quand on se permet de jouer sur le regard + on est dans le registre de la connivence + on est vraiment dans quelque chose de :: + euh :: d'une relation quasiment intime + et euh ::: + **d'ailleurs c'est du non-verbal hein + donc thème que je connais + que j'explore un petit peu non pas que je connais + que j'explore un petit peu qui est celui du registre de l'implicite + donc il faut / il faut comprendre ce que je veux dire quand je :: me comporte de cette manière là + euh :: ce qui veut dire que dans ce sous-entendu + y'a cette : cette relation / cette connivence qui est instaurée + donc ce sont des choses qui sont répétitives + qui reviennent fréquemment + qui en quelque sorte placent le ::: + euh :: la relation générale de la classe sur un certain registre + ou tout n'est pas dit + mais tout est à comprendre + et donc y'a un effort à faire**
CHERCHEUR : mhm
ENSEIGNANT : **euh :: qu'on voit un peu plus loin en littérature + par exemple quant on est dans l'implicite + euh qu'on voit dans le traitement des problèmes quand il s'agit de lire un énoncé et que tout n'est pas dit mais à comprendre** + et qui en plus sur le plan humain moi je trouve est important + parce que ça me place dans un + là aussi dans un contexte de connivence avec les élèves

Les propos de l'enseignant confirment l'aspect intentionnel, original et maîtrisé du mime. Ils dénotent un travail approfondi de théorisation des éléments para-verbaux, et de leur usage en situation d'enseignement : la classe est ici pensée, jouée, réfléchie sur le mode théâtral. On se tromperait cependant en considérant ces éléments para-verbaux comme les accessoires d'une dramaturgie professorale. Loin d'être de simples effets de manche, ils s'articulent explicitement à préoccupations didactiques, ils conditionnent la mise en œuvre d'apprentissages que les lignes suivantes vont s'attacher à préciser!

Considérons ainsi les précisions que Manuel apporte à propos de l'usage du regard. Celui-ci permet de placer la relation maître-élèves sur le terrain de la « connivence ». Et d'évoquer cette part d'intimité que dévoile et sollicite l'intensité du regard, donné à voir comme un « tableau », « pur, dépouillé », de souligner aussi la nécessaire complicité que cela suppose avec ceux qu'on fixe dans les yeux. Cette recherche de la connivence est un invariant de la pratique de Manuel: « ce sont des choses qui sont répétitives + qui reviennent fréquemment + qui en quelque sorte placent la relation générale de la classe sur un certain registre ». Cette modalité relationnelle se trouve explicitement référée à une préoccupation didactique: l'importance que Manuel accorde au registre de l'implicite : « thème que je connais + que j'explore un petit peu non pas que je connais + que j'explore un petit peu qui est celui du registre de l'implicite ». C'est parce qu'une véritable culture de la connivence imprègne les usages para-verbaux de la classe, que la pratique verbale du sous-entendu peut être admise, et

devenir objet d'apprentissage. La vigilance des élèves éveillée, ils sont prêt à accepter l'idée que « tout n'est pas dit, mais tout est à comprendre ». L'articulation du verbal et du non verbal, s'effectue dans la perspective du projet d'implicitation. Le non-verbal mime par anticipation les blancs de la communication verbale, installant les élèves dans une posture d'enquête dont l'enseignant postule qu'elle est transférable.

Ces éléments d'analyse décrivent un mode singulier de prise en charge de l'intercompréhension. S'appuyant sur une théorisation qui articule des principes d'instrumentation du para-verbal à une conceptualisation de l'implicite, elle ouvre sur un choix de conduite spécifique : se refusant à pallier les blancs de l'interaction, l'enseignant érige les sous-entendus de la situation didactique en objet d'apprentissage, et partageant avec les élèves la responsabilité de l'intercompréhension, il les installe dans une posture d'interprète de la classe et du texte littéraire.

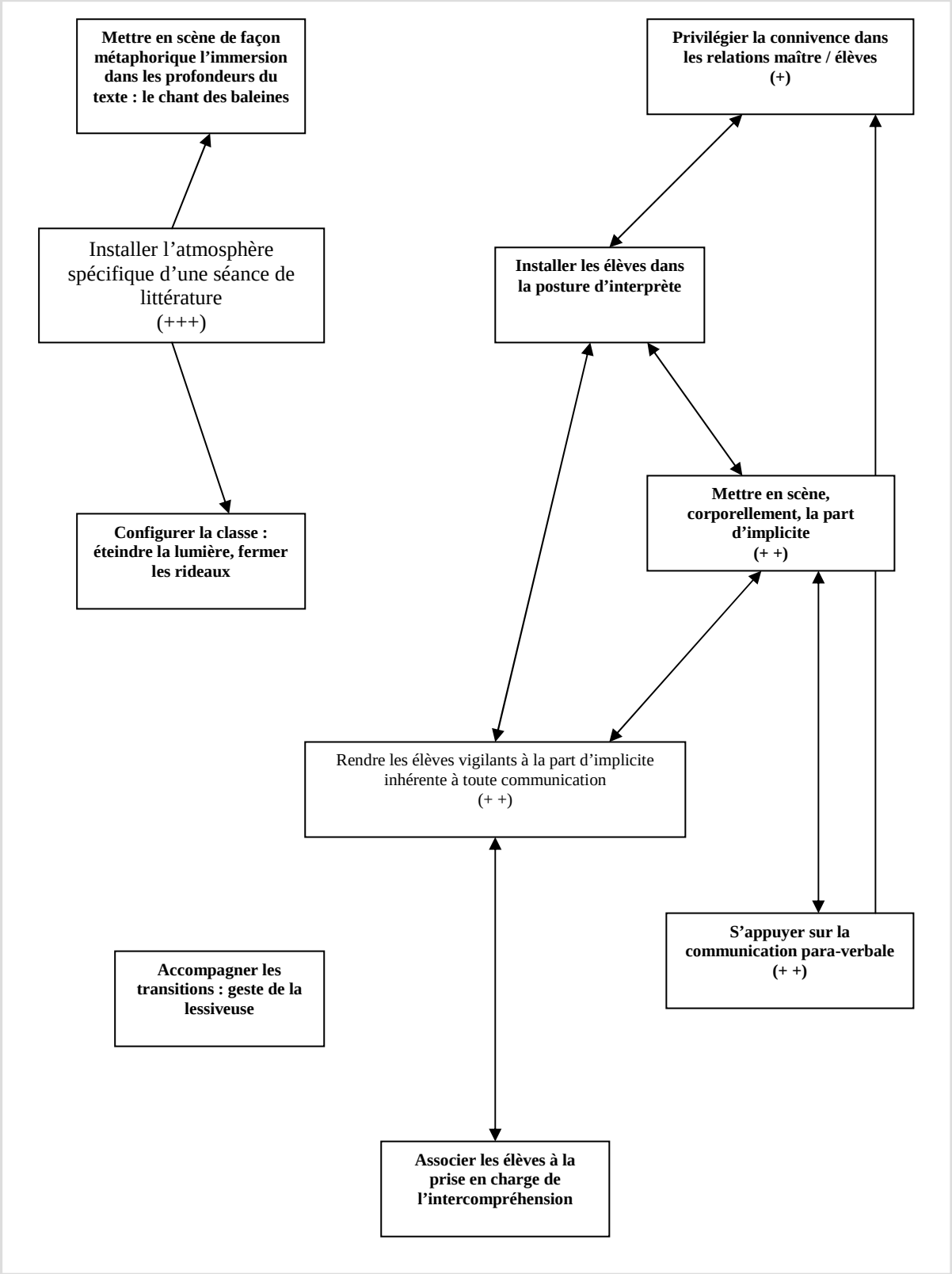
C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES

1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur)

Récit restreint de l'épisode concerné : L'enseignant fait écouter à la classe un chant de baleine, puis il lit un extrait de *La maison de l'enfant lune*

Préoccupations	**Didactiques**	Créer les conditions favorables à la réception du texte littéraire. Le chant des sirènes constitue une mise en scène métaphorique des conditions de l'expérience littéraire
	Atmosphère	L'installation d'une atmosphère spécifique à la littérature est au cœur de ce début de cours
	Tissage	Une forme de tissage apparaît lors de la transition entre les deux séances, à travers le geste de la lessiveuse
	Identitaires	
Rapport au savoir enseigné		A la fois extrêmement personnalisé (la littérature considérée comme un apprentissage spécifique), et fourni (travail important de conceptualisation de la question de l'implicite)
Référence à la communauté professionnelle		Evoquée à propos de l'introduction d'un moment d'écoute dans une séance de littérature (emprunt)
Gestion du spatio-temporel	**Timing**	Le corps de l'enseignant rythme, ralentit ou accélère le déroulement de la séance (claquement de doigts, geste de la lessiveuse, déplacements jusqu'à l'interrupteur, etc.)
	Instruments	
	Déplacements	Corrélés à l'avancement du scénario didactique
Appréciation portée sur le début concerné	**Fonctionnement**	
	Affects	
Co-activité maître-élèves : appréciation de l'intercompréhension		L'important travail fourni sur l'implicite tend à placer les élèves en situation d'alerte. Ils sont activement associés au travail d'intercompréhension, que l'enseignant se refuse à prendre seul en charge.

2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associés à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions



D) VERBATIM

0mn 0s

ENSEIGNANT : alors là je suis pas d'accord + je suis pas d'accord ++ là je suis pas d'accord + ça devrait déjà être terminé (*il revient vers la scène centrale*)

ELEVE : pardon + pardon (*chantonné*)

ENSEIGNANT : bon *(frappant dans les mains une fois, en même temps que le « bon »)* on est à l'arrivée

ELEVE: ouais (*enthousiaste*)

ENSEIGNANT : c'est bon on arrête + on arrête + Christopher tu me finis ça en en vitesse + bon je voulais vous faire écouter un petit truc juste cinq minutes hein + pas longtemps *(il se dirige vers l'appareil de musique, prépare l'écoute, puis revient vers la classe)* +++++++ eh *(chuchotant à partir de la)* je ::: je (*frappé*) je laisse mon stylo dans le cahier rouge *(gestes de la main comme un rouleau)* et je ferme le cahier rouge + je sors le cahier de lecture + je sors le cahier de lecture *(et accompagnant sa consigne d'un mouvement de rouleau de la main)*

UN ELEVE : chut ::: *(plusieurs élèves parlent)*

ENSEIGNANT : (*fait un geste circulaire de la main comme pour accompagner ce brouhaha, une main posée sur l'interrupteur, attendant que le silence se fasse, puis éteignant les néons de la classe)*

ELEVE : maître + même ceux qui <zont> fini

ENSEIGNANT : tu as vu la fin'

ELEVE : oui

ENSEIGNANT : tu as entendu ce qu'on a dit (*désignant d'un index tendu*) ++ question' (*cliquant des doigts*)

ELEVE: consigne

1mn 02s

ELEVE : on s'arrête là

ENSEIGNANT : Andrew + stylo + cahier fermé + cahier de lecture *(revenant au magnéto)* +++++ *(regardant la classe)* et je ::: *(passant la main sur son visage pour accompagner l'inchoative)*

ELEVE : <ferme les petits pois ?< *(le chant des baleines commence)*

ELEVE : c'est joli

ELEVE : ah ouais c'est des chants de baleine ça +++++++++++++++++

ELEVE : ça c'est vrai + ça c'est des baleines ++++++++++++++++++

ELEVE : ah :::: +++++

ENSEIGNANT : alors là y'a le poste qui a un p'tit problème + on va être obligé d'arrêter

2mn20s

ELEVE : les chants d'baleines + les chants d'baleines

ENSEIGNANT : alors c'est pas l'heure de la lecture de l'après-midi + mais on fait comme si c'était la lecture de l'après-midi

ELEVE : oh :: on arrête ++ c'est beau les chants d'baleines

ENSEIGNANT : *(se raclant la gorge, puis venant chercher des feuilles sur une chaise puis face à la classe, claquant dans les doigts comme pour attirer l'attention, puis passant la main sur son visage dans un geste circulaire, puis ouvrant grand les yeux et dévisageant la classe, puis se dirigeant vers le mur de la porte tout en disant les premiers mots du texte)* et la rue ++ *(puis faisant demi-tour et revenant après « rue » vers le centre de la classe, marchant tout en lisant)* elle est pleine de petites souris comme ça ++ mais le monsieur + à la grosse voix *(s'asseyant sur l'estrade)* + il ne les entend pas ++++ et puis + il y a ce monsieur dans le jardin +++ son histoire + je la connais bien +++ même si sa voix + elle change tout le temps *(une main sous le menton)* +++ autour de lui *(se relevant pour continuer la lecture tout en passant entre les rangs)* ++ j'entends des enfants + parfois il leur parle comme un ogre ++ il fait la grosse voix ++ on dirait que c'est pour gronder ++ pour faire peur +++ en fait + il fait semblant + parce que juste après + il y a plein de mots qui rigolent + dans le jardin ++++ parfois ++ sa voix est douce +++ pleine d'étoiles +++ alors + les enfants l'écoutent +++ comme on écoute une belle histoire *(cliquant dans les doigts pour rappeler à l'ordre un enfant sans quitter le texte des yeux)* ++ un beau livre + ça finit toujours bien + les enfants applaudissent +++ ils sont heureux +++ et lui ++ il les prend tous dans ses grands bras + parce qu'il a de TREs grands bras + comme un arbre + et ils sont pleins d'amour + je le sais + je l'entends ++ à sa voix *(s'agenouillant devant une table de devant)* ++++ je relis encor une fois'

4mn 52s

PLUS. ELEVES : oui ::: oui ::: non non

PLUS. ELEVES : oui non si si oui non si non si non la musique la musique

PLUS. ELEVES : la musique des baleines + la musique

ENSEIGNANT : métier des fiches,

ELEVE : oh (*déçu*)

ENSEIGNANT : Antonia + Andrew *(renvoie en cliquant des doigts un élève qui s'était levé, mais qui n'est pas de métier de fiches)* avant hop +++ avant + de distribuer la fiche je prends la fiche + et je lis tout seul' *(index frappant la tête)*

PLUS. ELEVES : dans ma tête dans ma tête

ENSEIGNANT : Théo on est d'accord + tu lis tout seul dans la tête hein

ELEVE : on fait comme l'après-midi

ENSEIGNANT : on fait comme si c'était l'après-midi

ELEVE : ah c'est bien on est l'matin + on <s'croirait?> l'après-midi

5mn 34s

ENSEIGNANT : chut :: *(début de la lecture individuelle de élèves… d'autres posent quelques questions puis se mettent à lire)*

Chapitre 6 – Des petits bonshommes sur le carreau

A) CONTEXTE DE LA SÉANCE

Dans cette dernière analyse, une enseignante organise la « rencontre » de ses élèves de Ce2 avec un album de littérature jeunesse: *Les petits bonshommes sur le carreau*[20]. Le dispositif retenu par l'enseignante doit beaucoup à la réflexion didactique conduite par l'équipe de recherche ALFA (sous composante de l'équipe LIRDEF, IUFM de Montpellier) autour de l'enseignement de la littérature, et notamment ce qui concerne la « rencontre » avec le texte (Brunet, Bucheton, Dupuy, Soulé, 2005). L'enseignante a pu prendre connaissance de ces travaux à l'occasion d'un stage de formation continue, dans lequel sont intervenus deux membres de l'équipe ALFA: Dominique Bucheton et Yves Soulé.

L'album d'Olivier Douzou met en scène un enfant qui regarde par la fenêtre de sa chambre. Il fait nuit. Sur la fenêtre embuée, un doigt a tracé la tête d'un petit bonhomme, la bouche en coin. Et de l'autre côté de cette fenêtre, le lecteur distingue des formes grisâtres recroquevillées sur le trottoir, des « petits bonshommes sur le carreau sur la paille et dans la misère ». Sans-abris ? Clochards ? SDF ? Au lecteur de trancher. Le texte aussi bien que l'illustration entretiennent tout au long de l'album une forte opposition entre le monde de la rue et celui de l'intérieur. Les double-pages organisent la succession des univers, sans jamais les faire se rencontrer autrement que fugitivement, à travers la vitre, dans les trouées de la buée. L'album déroule terme à terme l'antagonisme de ces deux mondes : aux motifs de la tapisserie correspondent les tags de la rue, aux couleurs chaudes de la chambre répond le marron sale du trottoir, au chaud le froid, au recto, le verso. Revient enfin comme un leitmotiv ce petit bonhomme dessiné sur la fenêtre, à la frontière des deux univers, un petit bonhomme qui se retrouve du côté froid, du côté verso, lorsque la dernière page de l'album tire le rideau.

[20] Simon, I. et Douzou, O. (1994). *Les petits bonshommes sur le carreau*. Editions du Rouergue.

L'enseignante qui conduit la séance autour de cet album, Hélène, enseigne pour la première année comme maître-formatrice dans une école de ZEP. L'école est implantée au cœur d'une cité. Elle a longtemps pâti de l'instabilité de l'équipe enseignante, instabilité pouvant aller certaines années jusqu'au renouvellement complet des personnes. Pour répondre à cette difficulté, l'Inspection académique a décidé d'implanter des postes de maîtres-formateurs en 2001. Un petit noyau s'est alors constitué, formé d'enseignants volontaires, engagés aussi bien dans la vie de l'école que dans la formation. Hélène est venue les rejoindre en 2003. Au dire de l'équipe des maîtres, l'école va mieux, mais le quotidien des classes demeure difficile. La séance filmée a lieu en avril 2004.

RAPPEL DES ELEMENTS DE CONTEXTE	
Enseignante	Hélène
Statut	Professeur des Ecoles, Maître formatrice
Niveau de classe concerné	Ce2
Type d'école	ZEP
Date du filmage	Avril 2004
Nature de la séance	Lecture littéraire
Objectif	Organiser la première rencontre des élèves avec l'album
Ressource de préparation identifiée	Stage de formation continue portant sur l'enseignement de la Littérature Connaissance de certains travaux du groupe ALFA
Support de travail proposé aux élèves	Un album par groupe de 4 à 5 élèves

B) ANALYSE

1. Organiser la rencontre avec le texte

1.1. Quand le maître s'efface devant l'œuvre : arrière-plan technologique d'un parti pris d'économie didactique

Le filmage intervient à l'occasion de la première rencontre des élèves de Ce2 avec l'album d'Olivier Douzou. L'enseignante expérimente ce jour-là une façon inédite de démarrer sa séance. Tandis que les élèves sont en train d'achever l'activité précédente, Hélène distribue un album par table de quatre. Puis elle laisse la classe explorer le livre, sans donner

de consigne précise. Voici ce qu'elle dit dans l'entretien, des raisons qui l'ont conduite à choisir ce démarrage :

> ENSEIGNANTE : j'ai dit aux enfants aujourd'hui je vous ai amené un nouvel album, voilà, puisqu'on en avait déjà fait quelques uns, euh voilà. Et quand donc ils sont en train de terminer je sais plus, c'est le temps de rituels, quand le temps de rituels est terminé, puisque c'est pas en rentrant de récréation, c'est avant…je passe et je pose les albums sur les tables voilà… Si tu veux, celui là en particulier …y avait pas euh… j'ai pas trouvé si tu veux d'entrée… **J'avais pas envie de euh comment dire presque de déflorer un peu les choses avant… J'ai rien dit du tout là hein, ils se sont organisés**, je suis juste passée pour leur dire qu'ils pouvaient changer de place… ils avaient un album par groupe j'avais quatre albums ou cinq, donc ils étaient dix-sept et je leur ai dit vous pouvez vous lever voilà. J'ai juste dit ça comme indication parce que j'ai bien senti que…

La décision de ne pas influencer la lecture des élèves, de les laisser explorer librement l'album, de ne pas faire écran, se justifie par la difficulté à laquelle Hélène s'est heurtée lors de sa préparation : trouver une « entrée », une consigne de lecture, qui ne « déflore » pas le premier contact avec le livre ! Cette dernière préoccupation la conduit à réduire à dessein la médiation du dispositif ainsi que l'étayage magistral : il s'agit pour elle d'un véritable renversement d'habitus didactique. L'entretien nous permet de reconstituer les déterminants historiques de ce choix didactique singulier. Les caractéristiques de l'œuvre interviennent au premier chef: « celui-là en particulier, y'avait pas… », « je peux être en retrait c'est suffisamment…, même s'il va falloir travailler sur le sens, les illustrations sont suffisamment parlantes, il dit des tas de choses, donc je peux être un peu plus en retrait ». L'album de Douzou apparaît comme un facilitateur de rencontre : la capacité qu'Hélène lui reconnaît à prendre en charge la lecture des élèves, encourage la mise en veille provisoire de l'étayage magistral. Ce pari sur l'œuvre n'est cependant pas sans risque! L'absence de *geste d'orientation préalable* (Brunet, Bucheton, Dupuy, Soulé, 2005) produit une part non négligeable d'incertitude, quant au cours prévisible de la séance. La simplicité du dispositif a par ailleurs de quoi dérouter, au regard des pratiques habituellement plus planifiées dont l'enseignante a l'habitude.

L'entretien rend compte de ces hésitations, et précise le contexte dans laquelle la décision est finalement intervenue :

> ENSEIGNANTE : voilà, mais il faut dire aussi si tu veux que **j'avais quand même un petit peu discuté avec Yves**, puisqu'il était venu me voir lors de séances précédentes autour de *Histoire à quatre*

> *voix*, et je crois que c'est … tu vois **c'est un peu ce que j'avais envie de faire sans jamais oser** et je crois que **c'est Yves qui m'a donné l'envie d'oser et quelque part de dire bon allez on va pas trop paramétrer les choses dès le départ, on va poser l'album et on va voir ce qui s'passe quoi**, alors que précédemment sur d'autres albums j'avais pas du tout fait comme ça….

L'élément décisif qui conditionne l'expérience, c'est donc cet environnement singulier que nous évoquions plus haut : les liens qu'Hélène a pu nouer avec certains membres de l'équipe ALFA, les concepts, les théories, les hypothèses de recherche dont elle a pu prendre connaissance, et qui constituent le soubassement technologique du dispositif technique qu'elle met en œuvre. Ce principe de soubassement technologique s'inspire directement de la théorie praxéologique de Chevallard (Bosch et Chevallard, 1999), pour laquelle à chaque technique correspond un ensemble de discours de justification : une technologie voire une théorie. Par technologique, nous entendons par ailleurs que ces discours mobilisables articulent des « modèles didactiques disciplinaires et leur ajustement dans les pratiques réelles ou dans des classes de situation identifiées » (Bucheton, 2005). Mises à jour dans la proximité enseignement-recherche, elles irriguent en retour la pratique, démultiplient la réflexivité de l'acteur. L'entretien comporte un grand nombre de traces identifiables de ce soubassement technologique, qui en s'incorporant à l'arrière-plan mobilisable par l'enseignante avant, pendant, et après l'activité, contribue à modifier sensiblement celle-ci.

1.2. Phase d'écriture : fixer les premières *impressions* de lecture avant la mise en commun

Hélène ose donc. Elle tente le pari consistant à laisser l'album agir, à la fois convaincue par les *possibles* (Soulé, 2006) de cette œuvre singulière, par l'arrière-plan technologique que nous venons d'évoquer, et par une forme de partage du risque (Yves Soulé est d'ailleurs présent le jour du filmage). Pour lancer la lecture, l'enseignante se limite à donner aux enfants l'autorisation de se lever. Les plus éloignés pourront ainsi se rapprocher de l'album. Après que les élèves ont passé quelques minutes à feuilleter le livre, à se lire des passages les uns aux autres, Hélène leur distribue un morceau de papier et leur demande d'écrire individuellement : « ce que j'ai compris de l'histoire à la première lecture », consigne qu'elle formule de la façon suivante:

01	ENSEIGNANTE	bien s'il vous plaît + vous arrêtez d'accord + vous reprenez vos places + et +
02		vous sortez un crayon à papier ++++++ je vais vous donner un petit papier
03		comme ça (*elle montre les carrés de papier qu'elle tient dans sa main*) + sur

04		ce papier j'ai écrit + **ce que j'ai compris** de l'histoire à la première lecture +
05		en fait c'est à la première lecture je sais que vous n'avez pas fini de le lire +
06		**c'est le premier contact** ce que vous avez envie de m'écrire sur ce livre +
07		d'accord + chacun pour vous + ça va c'est clair
09	PLUS. ELEVES	oui
10	ENSEIGNANTE	Hanane c'est clair + d'accord alors vous prenez un petit papier et vous écrivez
11		+ **ce que vous avez envie d'écrire** + sur ce livre + que vous avez dans les
12		mains depuis quelques minutes ++++ Jordan tu as ton crayon à papier

L'entretien nous éclaire sur l'objectif visée à travers cette consigne protéiforme:

> ENSEIGNANTE : voilà… en fait si tu veux la deuxième consigne, c'est difficile d'écrire une consigne je trouve parce que …évidemment, ils avaient pas fini de lire donc comprendre si c'est comprendre dans le sens premier… ils pouvaient pas tout comprendre mais c'était les **premières impressions** j'avais envie vraiment qu'il y ait ce rendu par écrit de ce qu'ils venaient de **vivre là**… les quelques minutes que je leur avais laissées c'est pour ça que je reformule autrement

Si le tout début de séance avait intentionnellement prohibé tout geste d'orientation, il s'agit bien ici, à travers cet apparent balbutiement, de réintroduire un cadrage de ce que l'enseignante attend de la part des élèves, en terme de lecture littéraire. Installée d'abord sur une base scolaire familière, « ce que j'ai compris », la reformulation opère ainsi par régression vers une strate plus primitive, moins attendue : la matière brute du « premier contact ». Elle aboutit en dernier lieu à une expression privilégiant la relation quasi-charnelle et affective à l'objet : « ce que vous avez **envie** d'écrire sur ce livre **que vous avez dans les mains**». Ce qui émerge donc ce cadrage, en terme de logique magistrale associée à l'enseignement de la littérature, c'est le primat porté aux « premières impressions » ! Hélène attend des élèves qu'ils mettent par écrit les éléments d'une expérience, un « contact », la trace de « ce qu'ils venaient de vivre là » :

> ENSEIGNANTE : je voulais que ce soit individuel, c'est à dire euh je voulais pas qu'ils puissent… ils avaient échangé pendant le moment de lecture, ils disaient des choses ils avaient lu à plusieurs donc je voulais qu'il y ait **un retour un peu…viscéral de ce moment qu'ils avaient vécu** pour voir ce qu'ils allaient me produire, voilà.

A côté de retour « viscéral » qu'elle sollicite de la part des élèves, Hélène insiste aussi sur sa curiosité, ses propres attentes quant à ce qui va émerger. Elle les exprime avec une

vivacité, une conviction, qui démontrent son implication: « **j'avais envie vraiment** qu'il y ait ce rendu par écrit », « pour voir ce qu'ils allaient **me** produire ». Cette subjectivité soudain affirmée, cette captation inattendue de la production des élèves, dans un dispositif marqué par ailleurs par le retrait, nécessite d'être éclairée. La sous-partie suivante va nous permettre de questionner plus en détail cette dimension personnelle de l'activité, et de préciser notamment quelques caractéristiques de la lecture du maître, son rapport à l'œuvre et son influence éventuelle sur la conception et la conduite de la séance.

2. La lecture professionnelle du maître : comment la perspective d'enseignement configure-t-elle le propre rapport à l'œuvre de l'enseignant ?

Au cours de l'entretien, Hélène évoque de la façon suivante sa rencontre avec l'album de Douzou :

01	ENSEIGNANTE	bon la rencontre avec cet album elle s'est faite pour moi lors du stage de
02		l'année dernière + c'est Yves Soulé qui en a parlé + pendant le stage + **et très**
03		**vite j'ai bien aimé ça** + enfin la couverture + donc je m'en suis saisie pendant
04		qu'on était en groupe + je m'en souviens très bien + et j'ai commencé à
05		feuilleter un petit peu + et je l'ai pris le soir même pour avoir le temps de le
06		lire + et en fait **je me suis rendu compte que ce que traitait cet album**
07		**c'était ce que je vivais + dans ma classe quelque part + c'était le même**
08		**public** + quoi quelque part les élèves que j'avais + ben ils étaient un peu aussi
09		sur le carreau + dans la misère +++ je traverse entièrement la cité pour aller au
10		boulot tous les jours + **et ça fait vraiment écho par rapport à quelque chose**
11		**que je vivais tous les jours** + et après tout de suite il m'est apparu la
12		difficulté justement de parler de ce sujet là + avec ce public là + et je me suis
13		dit que peut être on pouvait déclencher chez ces élèves là justement + l'envie
14		de pas y finir sur le carreau + complètement + c'est quelque chose de
15		comment dire + très utopique + euh mais c'était un peu pour leur dire qu'il y
16		avait plus miséreux finalement qu'eux + et que bon du haut de leur + puisque
17		l'année dernière j'avais une classe de ce2 + de leurs huit neuf ans + j'espérais
18		qu'ils mesurerait que quelque part ils avaient tous un petit îlot de bonheur
19		finalement dans leur vie + même si elle était quand même difficile bon voilà +
20		donc c'est vraiment de ça quoi + l'envie est venue vraiment de là
21	CHERCHEUR	oui + une résonance forte avec l'univers de tes
22	ENSEIGNANTE	voilà de l'univers
23	CHERCHEUR	pas trop le tien enfin le tien à travers eux
24	ENSEIGNANTE	non + alors moi si + **par rapport à mon univers dans le sens où + quand**
25		**j'ai commencé à enseigner là-bas je suis tombée quand même de très haut**

+ c'est à dire que je pensais enseigner dans un milieu + entre guillemets hétérogène + avec des gens en difficulté certes j'en ai toujours eu conscience parce que je me suis même investie dans le milieu associatif du village où j'étais parce que j'avais conscience quand même des difficultés + pour la plupart enfin de mes élèves + de l'école + mais quand même à titre anecdotique je disais toujours à mon ancien directeur ici on est limite ZEP + en parlant de mon ancien village +++ je crois que c'est quelque chose que je pourrais absolument plus dire aujourd'hui + j'ai mesuré vraiment si tu veux ce qu'était le milieu de la ZEP + et puis pas simplement l'école + **également traverser tu vois + tu traverses la cité tous les matins + et t'as l'impression + bon en plus ça s'appelle l'île de Tau + mais c'est une île de misère** + donc moi si tu veux à titre personnel je suis vraiment tombée de très haut + en me disant j'avais jamais mesuré que la misère à ce point-là ça existait quoi + et donc ben après je me suis dit aïe aïe aïe attention les difficultés + **parce que quand même l'album il est très poétique et très beau** + **mais il dit quand même quelque chose de très dur quoi + que finalement l'existence elle peut basculer très vite + pour chacun d'entre nous quoi** + voilà donc en gros ce qui a fait qu'au départ je me suis intéressée à cet album + pour y être après resté quand même un certain nombre de séances avec ma classe + et pour avoir réfléchi un petit peu en amont à ce que je pouvais + vraiment quel était finalement le message fort euh voilà + je crois que ce qui est ressorti de toutes les séances qu'on a menées avec la classe + et ben c'est un peu ça + c'est à dire oui y'a un autre côté + y'a l'envers du décor + y'a l'autre côté du rideau + euh mais nous + quand je dis nous bien sûr + mon existence est fragile j'en suis consciente aussi + mais je veux dire par rapport aux élèves que j'ai en classe + je pense que la leur l'est bien plus encore + mais en même temps ils ont tous trouvé + ce que je trouvais positif c'est qu'ils ont tous mis à un moment donné + presque + pas un point d'honneur mais + ben nous on y est pas derrière le rideau

Le commentaire d'Hélène le rappelle très tôt : la rencontre avec l'œuvre s'effectue dans un contexte professionnel ! Elle est clairement orientée, configurée, par un objectif didactique : l'enseignement de la littérature au cycle III. C'est dans ces conditions que sa lecture s'effectue. Elle est explicitement référée à des éléments de cette expérience d'enseignement : « je me suis rendu compte que ce que traitait cet album c'était ce que je vivais dans ma classe quelque part ». Cette articulation conserve sa pertinence dans l'entretien : là encore le voisinage avec les pratiques d'enseignement est marqué, puisqu'il s'agit de commenter une activité de classe. Pourquoi insistons-nous à ce point ? Parce qu'il

nous paraît nécessaire d'écarter toute confusion : ce qu'Hélène propose dans son commentaire, ce n'est pas sa « lecture privée » de l'œuvre, c'est résolument la documentation d'une lecture professionnelle, une lecture propédeutique ou pour le moins indissociable de l'activité d'enseignement dans laquelle elle se situe. C'est en tant que telle qu'elle nous concerne ici ! Or si l'on considère ce que dit Hélène des *Petits bonshommes*, ce qui ne manque d'apparaître c'est la multiplicité des registres qui fondent ce rapport magistral à l'œuvre enseignée. Nous pouvons ainsi identifier les caractéristiques suivantes :

- Cette expérience est **collective**, les conditions de la rencontre la relient à une communauté de lecteurs qui sont aussi des enseignants, des professionnels (le terrain de stage) ;
- Elle est **esthétique** : « j'ai bien aimé ça ! », « l'album il est très poétique, très beau » ;
- Elle est **anthropologique** : l'œuvre pose des questions qui se posent à tous les hommes, « l'existence elle peut basculer très vite pour chacun de nous » ;
- Elle est **axiologique,** travaillée par un ensemble de valeurs auxquelles Hélène adhère ;
- Elle est **politique** : « je me suis dit que peut être on pouvait déclencher chez ces élèves là justement, l'envie de pas y finir sur le carreau », « le message fort c'est celui-là, c'est à dire attention quoi, on est tous sur une ligne et puis bon, on peut tous verser de l'autre côté ».
- Elle est **didactique** : « après tout de suite il m'est apparu la difficulté justement de parler de ce sujet là, avec ce public là ». Cette préoccupation explicitement didactique ne contredit pas l'idée que nous avons proposée, à savoir que l'ensemble des catégories précédentes dépendent d'un projet d'enseignement, et contribuent donc peu ou prou à l'organisation didactique de la séance.

La lecture professionnelle d'Hélène apparaît donc extrêmement dense : elle se caractérise par une double dimension de foisonnement et d'engagement . La capacité qu'elle témoigne à rendre compte à brûle-pourpoint de cette épaisseur, suffit à renseigner sur la nature élevée de l'investissement psychoaffectif qui s'y trouve associé. La lecture des *Petits Bonshommes* est une expérience qui compte pour elle, c'est une expérience dont elle se souvient ! A côté du soubassement technologique que nous évoquions plus haut, ce rapport à l'œuvre constitue

donc aussi un arrière-plan susceptible d'intervenir sur la conduite de la séance, ce que nos analyses nous ont permis de vérifier.

Intéressons-nous maintenant à deux épisodes qui surviennent dans les premières minutes de la collecte. Le principe général de cette phase est de mutualiser les impressions de lecture : Hélène demande aux élèves de lire ce qu'ils ont écrit sur leur feuille. Elle mobilise une série de *gestes de métier* reconnaissables : elle distribue la parole, incite les élèves à préciser leur pensée, prend en note au tableau les éléments saillants des interventions. Or à l'occasion des deux épisodes qui nous occuperont, elle sort de cette forme routinisée pour adopter une conduite d'interaction spécifique. Nous nous interrogerons sur les raisons qui fondent cette décision, et sur les modalités qu'elle adopte pour traiter ces deux épisodes.

3. Quelques considérations scientifiques sur la formation de la buée

3.1. La technique de l'embuscade : des effets de la *veille intentionnelle* sur les pratiques de signalisation

Dans la séance que Sylvie animait à propos de *Rêves amers*, nous avons pu identifier cette forme d'expertise qui consiste à se prémunir contre la sur-interprétation des interventions des élèves. Sylvie évoquait ce canal ─ l'intention didactique de l'enseignant ─, dans lequel celui-ci a tendance à ramener tout ce qui se dit. Nous avons évoqué à ce propos les mécanismes de *postulation mimétique*, « salutaire pour assurer la communication » mais « à l'origine de méprises néfastes à l'apprentissage » (Sensévy, 2001). L'analyse conduite à partir de la séance de Clotilde[21], mettait en évidence le fait que plus l'intention didactique s'éloigne des *préconstruits culturels*[22] des élèves, plus elle contredit les pratiques sociales de référence, et plus elle influe sur la fluidité du processus d'intercompréhension. Dans la séance qu'elle conduit, Hélène adopte une position de retrait divergente: le cadrage restreint de la séance permet une ouverture maximale des interventions des élèves. Son intention didactique paraît

[21] Chapitre 3 – Quand les objets s'emmêlent ! Faire des mathématiques avec une carte de géographie

[22] Nous entendons la notion de préconstruits culturels ainsi que Grize la définit : « L'emploi d'une langue naturelle fait que les signes utilisés ont toujours déjà un sens. Même si les mots de la langue renvoient à des notions, chacun d'eux possède un noyau suffisamment commun pour permettre la communication. Je n'exprime pas la même pensée – et mon interlocuteur le sait – si je parle de "chat" ou si je parle de "chien". Or, ce qui est remarquable c'est que non seulement ce sens est préconstruit, mais qu'il est encore de nature culturelle. Dans l'ancienne Egypte, le chat était l'objet d'un culte, il était momifié à sa mort et traiter quelqu'un comme un chien, c'était l'honorer. […] Ce sont les préconstruits culturels qui, comme l'a montré A. Licitra permettent ce que Longacre appelle les chaînes d'attente (expectancy chains). Ce sont eux encore qui sont à la base des topoi d'Anscombre et Ducrot » (Grize, 1990, p. 30).

provisoirement neutralisée. Elle ne cherche pas à orienter le cours des interactions didactiques, mais adopte une posture en réception : « pour voir ce qu'ils allaient **me** produire ». Quels effets ce changement de posture produit-il sur la conduite de séance ? Ce premier épisode va nous permettre d'identifier quelques éléments de réponse :

01	ENSEIGNANTE	tu as terminé + non tu écris encore + vas-y termine le mot ++ ça y est est-ce
02		que tout le monde a fini + non y'a XXX qui écrit encore +++++ alors on va
03		essayer maintenant + ensemble + de voir + vous allez me dire ce que
04		finalement vous avez écrit sur vos petits papiers + levez le doigt + et on va
05		voir ce que vous avez écrit sur ces petits papiers + tout le monde a écrit +
06		donc presque tout le monde devrait lever le doigt + allez on va commencer par
07		Hayat + je t'écoute Hayat
08	HAYAT	j'ai compris qu'il y avait un petit garçon ++ qui regardait par la fenêtre + la
09		nuit ++ mais il était triste
10	ENSEIGNANTE	alors un petit garçon *(l'enseignante écrit sur une affiche au tableau dans un*
11		*grand silence)* euh + pendant que j'écris + des réactions par rapport à ça + tu
12		peux relire ce que tu as écrit
13	HAYAT	j'ai compris qu'il y avait un petit garçon ++ qui regardait par la fenêtre + la
14		nuit ++ mais il était triste
15	ENSEIGNANTE	vous êtes d'accord + vous êtes pas d'accord + vous avez quelque chose à
16		ajouter *(elle regarde la classe)* Dimitri
17	DIMITRI	euh : il était un peu triste + il était pas beaucoup triste
18	ENSEIGNANTE	tu es quand même d'accord sur l'idée qu'elle dit qu'il est triste
19	DIMITRI	oui

Lors des premières minutes de la collecte, l'attention de l'enseignante se centre donc sur l'*enrôlement* des élèves : « tout le monde a écrit », « on va voir », puis sur la *régulation des échanges*, « levez le doigt », « Dimitri », sur la *mise en discussion* des interventions, « des réactions par rapport à ça », « vous avez quelque chose à ajouter », et enfin sur la *prise de note au tableau*. Elle mobilise, nous l'avons dit, des gestes de métier bien installés dans la professionnalité enseignante, et usuellement associés à de tels moments de collecte. Une première intervention va infléchir ce mode de conduite. Une élève, Ouidade, indique qu'il y a un côté froid et un côté chaud: « aussi il y a un côté froid et de l'autre côté c'est chaud ». L'enseignante joue la surprise : «ah bon, y'a un côté froid un côté chaud ». Puis elle sollicite les autres élèves, sur le mode antérieur, mais revient aussitôt à Ouidade en lui demandant de s'expliquer. Chemin faisant, elle intervient auprès d'une autre élève, pour lui demander d'être attentive à ce qui se dit :

ENSEIGNANTE : **ah bon, y'a un côté froid un côté chaud**. Qui a envie d'ajouter autre chose ? Qu'est-ce que tu veux dire un côté froid un côté chaud, est-ce que tu veux expliquer un peu plus ? Ou quelqu'un d'autre peut l'aider. J'écris, y'a un côté froid un côté chaud. Qui veut ajouter quelque chose par rapport à cette idée ? Karima tu poses ton crayon et tu essaies de, de nous suivre.

Dans l'autoconfrontation, l'enseignante commente son exclamation, « ah bon ! », qui marque une rupture avec l'attitude de neutralité précédente:

01	CHERCHEUR	ah
02	ENSEIGNANTE	hum
03	CHERCHEUR	ça bien sûr le « ah bon ? » il a un côté
04	ENSEIGNANTE	(*rires*) le ah bon + ben oui forcément c'est la première fois que ça sort alors
05		**elle me surprend déjà énormément puis je me dis tiens là on amorce**
06		**quelque chose d'un petit peu différent**
07	CHERCHEUR	ouais
08	ENSEIGNANTE	de tout ce qui est sorti jusque là quoi qui ni plus ni moins résume la première
09		page + disons les quelques uns qui ont lu jusque là on est là dessus d'accord +
10		et d'un seul coup y a une petit gamine qui prend la main et qui dit y'a un côté
11		froid et un côté chaud + donc le ah bon veut dire euh ah bon quoi + surprise +
12		**surprise à la fois mais à la fois un ah bon de ravissement** (*rires*) que je ne
13		peux nier + qui transparaît pour un œil mais c'est vrai que tu te dis ah bon
14	CHERCHEUR	redites le moi encore une fois
15	ENSEIGNANTE	oui oui
16	CHERCHEUR	c'est vraiment
17	ENSEIGNANTE	c'est un peu ça
18	CHERCHEUR	t'as l'impression que c'est un point fort du livre en fait qui apparaît d'un seul
19		coup
20	ENSEIGNANTE	oui voilà j'ai l'impression que …
21	CHERCHEUR	métaphorique mais
22	ENSEIGNANTE	j'ai l'impression que là on bon on touche à quelque chose qui est très
23		important donc une réaction euh c'est presque un ah bon euh oui voilà qui est
24		fait de surprise mais aussi effectivement je suis contente qu'elle ait dit ça
25		(*rires*) je peux pas me m'en cacher parce que je me dis bon peut-être que là **on**
26		**va on va se servir de ce point d'ancrage** après pour y revenir et on y
27		reviendra ensuite d'ailleurs

L'intervention de Ouidade fonctionne pour Hélène comme un signal puissant, qui rompt la *veille intentionnelle*. Nous entendons par *veille intentionnelle*, construit sur le modèle sémantique de ce que signifie « mettre en veille » pour un ordinateur, la mise en sommeil apparente de l'intention didactique. Elle se réalise dans la conduite de classe par une forme de neutralité, se signalant par la disparition des traces d'étayage magistral : réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminante (Bruner, 1983). L'enseignante se refuse de même à évaluer les interventions des élèves :

01	HAYAT	j'ai compris qu'il y avait un petit garçon ++ qui regardait par la fenêtre + la
02		nuit ++ mais il était triste
03	ENSEIGNANTE	alors un petit garçon *(l'enseignante écrit sur une affiche au tableau dans un*
04		*grand silence)* euh + pendant que j'écris + des réactions par rapport à ça + tu
05		peux relire ce que tu as écrit
06	HAYAT	j'ai compris qu'il y avait un petit garçon ++ qui regardait par la fenêtre + la
07		nuit ++ mais il était triste
08	ENSEIGNANTE	vous êtes d'accord + vous êtes pas d'accord + vous avez quelque chose à
09		ajouter *(elle regarde la classe)* Dimitri
10	DIMITRI	euh : il était un peu triste + il était pas beaucoup triste
11	ENSEIGNANTE	tu es quand même d'accord sur l'idée qu'elle dit qu'il est triste
12	DIMITRI	oui

L'intervention de Ouidade ouvre sur un traitement d'une toute autre nature :

01	OUIDADE	aussi il y a un côté froid et de l'autre côté c'est chaud
02	ENSEIGNANTE	**ah bon + y'a un côté froid un côté chaud** + qui a envie d'ajouter autre chose
03		+ qu'est-ce que tu veux dire un côté froid un côté chaud + est-ce que tu veux
04		expliquer un peu plus +++ ou quelqu'un d'autre peut l'aider + j'écris + y'a un
05		côté froid un côté chaud + qui veut ajouter quelque chose **par rapport à cette**
06		**idée** + Karima tu poses ton crayon et tu essaies de + de nous suivre ++ Lilia

Cet échange révèle que la *veille intentionnelle* est aussi *vigilance intentionnelle*. C'est au regard de son propre rapport à l'œuvre que l'enseignante interprète les propos de Ouidade : « j'ai l'impression que là on touche à quelque chose qui est très important ». C'est au regard de son projet didactique, « je me dis bon peut-être que là **on va on va se servir de ce point d'ancrage** après pour y revenir et on y reviendra ensuite d'ailleurs », qu'elle choisit de s'écarter de la conduite initiale pour *signaler* cette intervention à la classe. Le titre de cette

sous-partie évoquait la technique de l'embuscade, métaphore par trop guerrière, qui illustre cependant la façon dont Hélène opérationnalise le dispositif de collecte. La *veille intentionnelle* désignera désormais les deux facettes constitutives de ce geste : mise en sommeil discursif de l'intentionnalité et vigilance interprétative. Soulignons enfin les trois inversions qui y sont associées:

- Dans ce mode de conduite à faible « paramétrage », pour reprendre le mot d'Hélène, ce sont les élèves qui sont placés en situation d'initiateurs de l'échange, et non pas le maître.
- A l'inverse de ce que nous avons pu observer dans les débuts de cours à fort « paramétrage », ce n'est pas l'incompréhension ou le malentendu qui se détachent, mais l'expression d'un accord inopiné entre le propos d'un élève et l'intention du maître.
- A l'inverse enfin de ce que Chautard et Huber (2001) ou Jean et Etienne (2006) relevaient de l'imprévu, généralement perçu comme négatif[23], ce surgissement inopiné revêt pour l'enseignant un caractère extrêmement positif : « un ah bon de ravissement », « je suis contente », « je peux pas m'en cacher ».

Abordons à présent le deuxième temps de l'épisode : Hélène donne la parole à Lillia, qui va quant à elle s'exprimer sur la position du bonhomme sur la vitre.

3.2. De quel côté du carreau le bonhomme est-il dessiné ? Du traitement opportun d'un « flou » de compréhension, ou quand les petites rivières font les grands fleuves !

Lilia prend donc la parole. Ce qui l'intéresse dans cette question de côté froid et de côté chaud, ce sont les considérations techniques : comment s'y est-on pris pour dessiner un bonhomme sur une vitre ? Voici la conclusion à laquelle elle arrive :

01	LILIA	c'est parce que d'un côté où il pouvait faire le bonhomme mais de l'autre non
02		+ parce que dans + au côté froid comme c'est glacé + avec le doigt ça enlève
03		+ après ça l'a fait et du côté chaud on peut pas
04	ENSEIGNANTE	du côté chaud on peut pas faire un petit bonhomme + mais où

[23] « Dans les post-entretiens, l'imprévu est perçu unanimement comme un "problème", malgré un discours en apparence bienveillant. Deux expressions sont même communément employées : "poser problème" et "faire problème". La première renvoie soit à l'objet d'étude soit à la situation d'apprentissage, voire aux deux associés. La seconde concerne le sujet apprenant et/ou l'enseignant » (Chautard, Huber, 2001, p. 106).

05	LILIA	sur la fenêtre
04	ENSEIGNANTE	sur la fenêtre d'accord + et tu penses qu'il a fait un petit bonhomme du côté
05		froid
07	LILIA	oui
08	ENSEIGNANTE	donc le petit bonhomme sur le carreau il est du côté froid

L'hypothèse de Lillia est plausible: le bonhomme pourrait très bien avoir été dessiné d'un coup d'ongle sur la glace, du côté froid. Elle contredit cependant ce que le texte dit: « dans la buée de la fenêtre du côté où il fait chaud, il y a un petit bonhomme. » Rappelons toutefois que l'objectif de la phase de collecte consiste expressément à recueillir des impressions, et non de traiter de la compréhension de l'album. Hélène l'indiquait explicitement: « évidemment, ils avaient pas fini de lire donc comprendre si c'est comprendre dans le sens premier… ils pouvaient pas tout comprendre. » Comment la décision de déroger à son objectif se justifie-t-elle?

01	CHERCHEUR	ouais et là tu peux paraphraser donc ce qu'elle dit pour essayer de rentrer
02		dans son raisonnement puis toi dire comment tu le prends
03	ENSEIGNANTE	moi je pense que c'est très confus dans l'esprit de cette petite fille à ce
04		moment-là parce que elle euh… **y a eu un un barrage à un moment donné**
05		**de compréhension sur cet album de compréhension par rapport à où était**
06		**ce petit bonhomme dessiné** il nous a fallu aller souffler sur les vitres de la
07		classe à l'intérieur pour pouvoir leur montrer on a fait l'expérience si tu veux
08		pour lever euh un peu cette incompréhension parce que du coup ils savaient
09		plus où était dessiné le petit bonhomme ils savaient qu'il était sur le carreau
10		mais ils savaient plus s'il était dedans, s'il était dehors euh voilà **toute la**
11		**subtilité était de montrer que oui il était dedans (*rires*) mais on sait bien**
12		**par la suite qu'il aurait pu très bien être dehors quoi** et donc j'essaye de +
13		de reformuler ce qu'elle dit euh pour essayer que ce soit plus clair, plus concis
14		puisque sa phrase était très très longue et je pense que les autres étaient un
15		petit peu aussi perdus dans ce qu'elle disait
		[…]
16	CHERCHEUR	donc là tu décides de t'engager sur cette histoire quand même
17	ENSEIGNANTE	ben oui parce que je euh il me semble que **le flou de premier niveau de**
18		**compréhension qui peut se + oui qui peut + de premier niveau de**
19		**compréhension qu'il peut y avoir autour de ça euh ::: va nous empêcher**
20		**de euh de comprendre un peu plus quoi d'aller plus loin** donc je me dis il

21 vaut mieux vaut mieux en parler tout de suite

À l'intention qui présidait à ce moment de collecte, « recueillir les impressions », se superpose donc ici une préoccupation didactique plus englobante, au regard de laquelle l'intervention de Lilia est interprétée : conduire à son terme la lecture littéraire de l'œuvre. Or, si la question de la place du bonhomme sur la vitre alerte l'enseignante, c'est qu'au moment même où elle émerge dans le cours de l'interaction, Hélène est en capacité d'entrevoir les résonances de ce « détail » avec l'ensemble du texte. Et il se trouve qu'en modifiant la place initiale du bonhomme sur la vitre, c'est l'ensemble du réseau métaphorique qui se trouve déstabilisé : côté recto *vs* côté verso, côté froid *vs* côté chaud, la rue *vs* la chambre, la misère *vs* le confort. Une telle capacité à activer la commutation de différentes logiques intentionnelles favorise l'*ajustement* en situation de l'activité de l'enseignant et de celle des élèves, au bénéfice de la progression du projet didactique. La gamme des commutations potentielles et la concomitance des intentions définissent *l'empan d'ajustement*. Dans l'exemple qui nous concerne, Hélène passe ainsi avec fluidité d'une perspective de recueil d'impressions à une perspective de compréhension, elle opère des hiérarchisations de cette dernière, distinguant compréhension de « premier niveau » et compréhension profonde. Elle articule l'objectif local de cette première rencontre avec le texte, avec l'objectif final de lecture littéraire de l'œuvre. Mais elle témoigne aussi de sa capacité à superposer dans le geste lui-même, des intentions de niveaux divers : reformuler le propos de Lilia pour le clarifier aux yeux des autres élèves, signaler un problème de compréhension, préserver le travail ultérieur sur le texte.

L'épisode sur lequel nous allons conclure cette analyse rejoint celui que nous avions évoqué plus haut. Comme celle de Ouidade, l'intervention de Wahab « touche à quelque chose de très important », un enjeu textuel fort, et Hélène y répond de façon très proche. L'emballement qui se produit alors la prend de court, et la confronte au dilemme suivant : maintenir la planification prévue ou s'ajuster à la situation.

4. Un sacré coup de main

Lorsque Wahab prend la parole pour dire qu'il a repéré des dessins qui se ressemblent, « au côté verso », Hélène prend aussitôt la mesure du bénéfice qui peut être tiré d'une telle intervention. Voici le verbatim de cet épisode :

01	WAHAB	les dessins ils se ressemblent beaucoup + du même côté + **au côté verso**
02	ENSEIGNANTE	donc du **côté verso** + tu as vu des dessins +++ qui se ressemblaient beaucoup
03		+ tu peux essayer de préciser + qu'est-ce que tu veux + + oui tu peux rouvrir
04		le livre bien sûr et les autres aussi + on va essayer de suivre un peu cette idée
05		de Wahab ++ les dessins *(écrivant)* **et tu dis côté verso + qu'est-ce que tu**
06		**veux dire** + que les dessins se ressemblent côté verso + essaie d'expliquer
07	WAHAB	dans la buée + dans la fenêtre là + à la première page + c'est de la buée sur la
08		fenêtre + du côté où il fait chaud il y a un petit bonhomme + un petit
09		bonhomme sur le carreau + **côté recto**
10	ENSEIGNANTE	**ah c'est côté recto ou côté verso**
11	WAHAB	**ah oui y'a recto et verso**
12	ENSEIGNANTE	ah il y a recto et verso
13	UN ELEVE	oui
13	ENSEIGNANTE	et **qu'est-ce que ça veut dire recto et verso**
15	WAHAB	ah oui recto ++ ah oui recto verso + **c'est les côtés**
16	ENSEIGNANTE	**les côtés de quoi par exemple**
17	WAHAB	d'une feuille
18	ENSEIGNANTE	les côtés d'une feuille
19	UN ELEVE	ou d'un livret
20	WAHAB	**verso + recto *(montrant avec l'album, faisant le geste de le retourner)***
21	ENSEIGNANTE	alors vas-y remontre-le à tes camarades + c'est quoi le côté recto + qu'on
22		s'entende bien ici + là *(il remontre et l'enseignante commente)* là voilà + et le
23		recto + ce serait le dos + c'est pareil pour une feuille alors pourquoi on a côté
24		recto verso dans cette histoire

Le travail d'étayage que fournit Hélène, conduit Wahab à délaisser progressivement la description des dessins, pour se centrer sur le couple recto-verso. En (10), c'est elle qui *signale* l'antagonisme central – « ah c'est côté recto ou côté **verso** » –, aussitôt suivie par Wahab, extrêmement réactif à ce geste d'orientation: « ah oui y'a recto et verso ». Accompagné par l'enseignante, il s'engage alors dans un travail de définition des deux syntagmes, que parachève le moment du mime : debout devant ses camarades, Wahab prend l'album entre les mains, et le retourne. Le recto devient verso : la métaphore centrale des *Petits bonshommes* s'exécute sous les yeux incrédules de l'enseignante ! Hélène presse alors Wahab de refaire le geste : « alors vas-y, remontre-le à tes camarades ! », signalant aux yeux des autres élèves l'importance de la démonstration : « qu'on s'entende bien ici ! »

Lors de l'autoconfrontation, Hélène commente longuement ce moment :

01	ENSEIGNANTE	alors lui il lit pas du tout son papier
02	CHERCHEUR	lui c'est un très bon lecteur
03	ENSEIGNANTE	oui
04	CHERCHEUR	tu peux commenter peut-être ce que
05	ENSEIGNANTE	ben là le parti il est de me dire lui il va me donner un sacré coup de main je
06		suis je vais pas être je vais pas tourner en rond c'est la vérité quoi **je vais**
07		**essayer de définir les choses alors que cet enfant va pouvoir par son**
08		**explication remettre tout le monde d'accord sur où se trouve le petit**
09		**bonhomme** est ce qu'il est du côté chaud ou est ce qu'il est du côté froid donc
10		je le fais venir au tableau et en même temps ce que j'avais pas vu par contre
11		c'est que tu as vu tout devant là y en a un qui a très très bien perçu aussi le
12		truc et qui est en train de le montrer à son copain de table
13	CHERCHEUR	ouais ouais
14	ENSEIGNANTE	donc **je m'appuie carrément** voilà ici
15	CHERCHEUR	il pince les pages
16	ENSEIGNANTE	oui il pince les pages et il il donc je m'appuie sur le gamin en disant bon allez
17		va on va y aller et **on va lever cette difficulté** qui est de dire à moment donné
18		coté chaud côté froid où est-il quoi
19	CHERCHEUR	et côté recto côté verso
20	ENSEIGNANTE	voilà voilà donc euh oui je m'appuie je m'appuie sur lui quoi en disant je euh
21		et je j'étais à peu près sûre que ça marcherait
22	CHERCHEUR	donc là tu le fais venir au tableau
23	ENSEIGNANTE	ben oui parce que je voulais qu'il montre en fait il gardait le livre vers lui
24	CHERCHEUR	bon là petit moment de langue
25	ENSEIGNANTE	oui ben alors c'est lui qui amène recto verso pour la première fois et **je me dis**
26		**à ce moment-là si les autres ont pas vu le mot et à la limite même si ils**
27		**l'ont vu ils sont passé dessus sans comprendre ce que ça voulait dire peut-**
28		**être que c'est l'occasion de lever le [voile]** + ils l'ont il le prononce le mot
29		c'est pas moi qui le dit c'est lui alors recto verso donc je me dis ben on va voir
30		si lui il a l'explication voilà et je fais ce petit moment oui d'explication de
31		texte euh pour lever la difficulté recto verso voilà
32	CHERCHEUR	et toi dans ta lecture du livre dans ta lecture de lecteur expert qu'est –ce que
33		recto verso te semble apporter par rapport à froid chaud par exemple
34	ENSEIGNANTE	hum ben verso c'est l'envers quoi je veux dire tu sais c'est un peu moi je
35		**recto verso je le rapproche de l'expression l'envers de la médaille** y a
36		toujours un joli côté et un côté moins joli des choses moi je le rapproche de ça
37	CHERCHEUR	côté recto pour toi finalement ça serait à la fois le côté chaud et à la fois le

38		côté où on a réussi le côté
39	ENSEIGNANTE	voilà
40	CHERCHEUR	ouais
41	ENSEIGNANTE	puis le côté visible qui bon ou visible et voilà verso pour moi c'est plutôt le
42		côté caché des choses euh puisque là bon euh effectivement on peut aussi
43		enfin moi cet album j'y avais vu aussi un message par rapport à ça c'est à dire
44		qu'on peut vivre les yeux fermés sans voir ou en regardant les gens dans la rue
45		sans jamais s'imaginer ce qu'ils vivent quoi donc c'est aussi le côté caché
46		recto verso j'y vois plus ça que froid/chaud non pas forcément euh je trouve
47		que dans le dans la comment dire **dans le niveau de langage euh c'est un**
48		**peu plus subtile enfin froid/chaud je vois pas forcément le côté caché des**
49		**choses recto verso oui** euh on dit toujours euh sur une feuille par exemple on
51		prend toujours le deuxième côté après tu vois quand on a utilisé le premier
51	CHERCHEUR	y a une sorte d'antériorité du recto sur le verso
52	ENSEIGNANTE	voilà aussi
53	CHERCHEUR	et en même temps euh
54	ENSEIGNANTE	ben oui on peut aussi revenir c'est réversible quoi voilà donc c'est pour ça
55		qu'on fait ce petit moment à ce moment-là
56	CHERCHEUR	qui est complètement attiré par euh
57	ENSEIGNANTE	ah oui oui
58	CHERCHEUR	ouais donc là tu articules l'histoire de recto verso avec l'histoire de où il est
59		dessiné quoi
60	ENSEIGNANTE	hum hum
61	CHERCHEUR	là tu essayes de faire feuilleter
62	ENSEIGNANTE	hum hum
63	CHERCHEUR	ouais donc là y'a une sorte d'interruption dans l'écriture ou la lecture des trucs
64		et hop on repart sur euh sur le livre sur cette question de euh cherchez-moi
65	ENSEIGNANTE	oui je crois que je **je suis en train de euh de me dire est-ce que c'est le**
66		**moment ou pas quoi ?** de dire on y est là entrain de percevoir un peu ce qui
67		se trame dans le sens de l'album et je me dis **est-ce qu'on continue à faire**
68		**lire les mots et à lister un peu les premières impressions ou est-ce qu'on y**
69		**va puisque ça se présente** quoi voilà je suis pas sûre que j'aurais fait
70		exactement la même chose dans une autre situation. or, là ça sort ça vient et je
71		me dis bon ben c'est pas ce que j'avais prévu mais on y va quoi euh euh je **je**
72		**prends je prends ce qu'il m'amène** et **à la fois ça m'insécurise moi hein**
73		**parce que c'est pas ce que j'avais prévu**, j'avais prévu de lister toutes les
74		impressions de refaire une lecture magistrale derrière et d'en d'en rester là +
75		or c'est pas du tout ce qui se produit mais je prends le parti de me dire bon
76		celui-là + j'ai fait autrement je vais aller jusqu'au bout quoi voilà

77	CHERCHEUR	hum hum
78	ENSEIGNANTE	et mais c'est pas ce que j'avais prévu dans ma fiche les étapes que j'avais
79		préparées dans mon boulot ça correspond pas
80	CHERCHEUR	et est ce que si tu veux tu peux dire que t'es plutôt enthousiaste là à ce
81		moment-là quand y a ça qui se passe
82	ENSEIGNANTE	complètement
83	CHERCHEUR	ce qui par…moi extérieurement le regard extérieur si tu veux que je porte
84	ENSEIGNANTE	c'est à dire que je je euh oui effectivement c'est de l'enthousiasme et à la fois
85		c'est un enthousiasme de les voir quelque part si près de de finalement de
86		comprendre en si peu de temps tu vois et je crois que c'est…

Hélène le confirme, ce moment constitue un réel imprévu : « c'est pas ce que j'avais prévu dans ma fiche », « à la fois ça m'insécurise moi hein parce que c'est pas ce que j'avais prévu ». Il confronte l'enseignante au dilemme suivant : « je me dis est-ce qu'on continue à faire lire les mots et à lister un peu les premières impressions ou **est-ce qu'on y va puisque ça se présente ?** » Elle exprime ainsi en quelques mots les inconvénients de l'ajustement sur la situation, dès lors que celle-ci s'avère par trop dissonante au regard du cours prévu des événements. Il y a un risque réel à naviguer à vue, privé de fiches, d'étapes qui balisent le cours de la séance. Car s'il peut apparaître comme une contrainte, le plan est aussi une ressource fondamentale pour le professionnel (Suchman, 1987) : l'ensemble des dispositifs, des tâches et des techniques que la préparation projette, configure cet arrière-plan technologique voire théorique qui donne son épaisseur à l'empan d'ajustement. L'ajustement sur la situation obère en la circonstance le cours ultérieure de l'interaction, et conduit à une situation de désajustement programmé : « ça correspond pas » ! D'où son caractère insécurisant !

Hélène choisit malgré tout de courir le risque: « je vais aller jusqu'au bout quoi voilà », « je prends, je prends ce qu'il m'amène », certes convaincue de la nécessité de prendre en compte la proposition d'un élève, emportée par l'enthousiasme qu'elle éprouve devant cet emballement inattendu, « c'est un enthousiasme de les voir […] si près […] de comprendre en si peu de temps », mais persuadée par ailleurs que « ce qui se présente » dans toute situation de classe, échappe pour une large part à la prévision. A la manière de la tresse du

dieu Kaïros[24], il convient de s'en saisir lorsque *ça* se présente, sous peine de le voir disparaître à jamais.

[24] Anne Jorro fait du kaïros l'un des déterminants des gestes d'ajustement : « Les gestes d'ajustement de l'action : Ces gestes relèvent du kaïros, de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité, sur le rythme de l'action (anticipation, accélération, actualisation), sur la modification d'une consigne, sur sa reprise…sur l'invention d'une stratégie nouvelle, sur la prise en compte d'une demande émanant de la classe. » (Jorro, 2006)

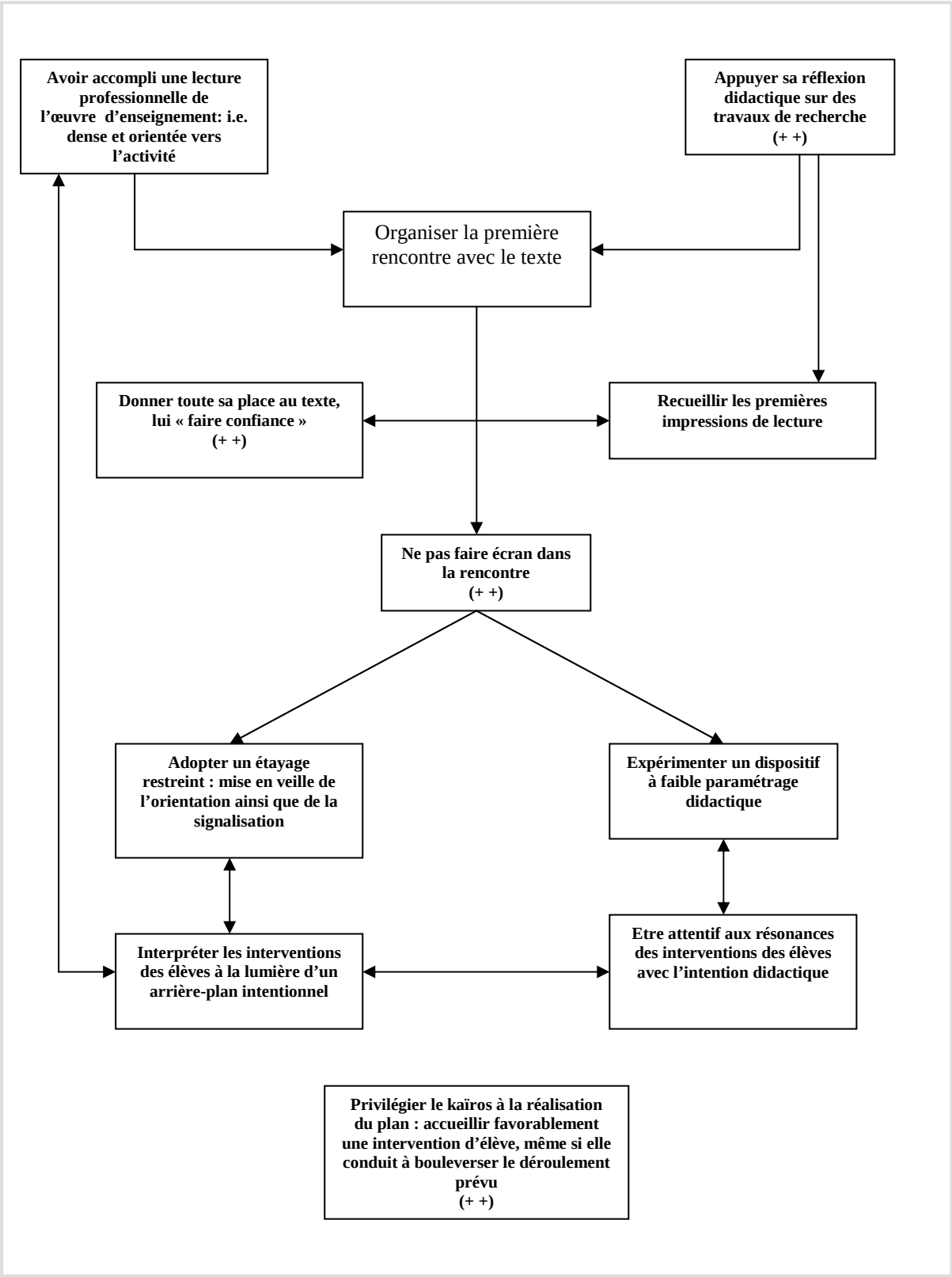
C) RÉSULTATS INTERMÉDIAIRES

1. Synthèse des données de l'autoconfrontation : interprétation, qualification et appréciation du début de cours (du point de vue de l'acteur)

Récit restreint de l'épisode concerné : L'enseignante organise la première rencontre avec un album. Après un temps de découverte, elle recueille les premières impressions des élèves. A deux reprises elle abandonne son type de conduite à faible orientation, pour signaler et traiter deux interventions d'élèves

Préoccupations	**Didactiques**	Ne pas faire écran à la rencontre avec le texte, recueillir les premières impressions
	Atmosphère	
	Tissage	
	Identitaires	
Rapport au savoir enseigné		La lecture préalable du maître est fortement inscrite dans son expérience personnelle, mais orientée en permanence vers son exploitation professionnelle. Cette lecture comporte différentes dimensions : esthétique, anthropologique, axiologique, politique, didactique
Référence à la communauté professionnelle		Importance du lien avec l'équipe de recherche ALFA-LIRDEF, dont les apports sont visibles à la fois dans la réflexion didactique, et dans le partage du risque
Gestion du spatio-temporel	**Timing**	
	Instruments	
	Déplacements	
Appréciation portée sur le début concerné	**Fonctionnement**	Confirmation du choix didactique opéré en cours de séance : accueillir favorablement l'intuition d'un élève, quitte à anticiper sur le plan prévu
	Affects	Gestion sereine des imprévus (inversion de la logique accord-désaccord)
Co-activité maître-élèves : appréciation de l'intercompréhension		La faible orientation, qualifiée de *veille intentionnelle*, s'ajoutant à *l'empan d'ajustement* disponible, produit un gain de mobilité interprétative, et fluidifie les mécanismes d'intercompréhension.

2. Sous-diagramme présentant les préoccupations associées à la situation de début de cours, ainsi que leurs articulations et tensions



D) VERBATIM

Après un temps de rituels, les élèves découvrent des albums sur les tables. Ils les explorent librement, se lisent des passages, feuillettent, échangent.

ENSEIGNANTE: Bien s'il vous plaît + vous arrêtez d'accord + vous reprenez vos places + et + vous sortez un crayon à papier ++++++ je vais vous donner un petit papier comme ça (*elle montre les carrés de papier qu'elle tient dans sa main*) + sur ce papier j'ai écrit + ce que j'ai compris de l'histoire à la première lecture + en fait c'est à la première lecture je sais que vous n'avez pas fini de le lire + c'est le premier contact ce que vous avez envie de m'écrire sur ce livre + d'accord + chacun pour vous + ça va c'est clair

PLUSIEURS ELEVES : oui

ENSEIGNANTE : Hanane c'est clair + d'accord alors vous prenez un petit papier et vous écrivez + ce que vous avez envie d'écrire + sur ce livre + que vous avez dans les mains depuis quelques minutes ++++ Jordan tu as ton crayon à papier

JORDAN : oui

ENSEIGNANTE : allez +++ tout de suite au dos de ce papier vous écrivez votre prénom s'il vous plaît + retournez le et écrivez votre prénom

(Les enfants écrivent, un élève pose une question lorsque l'enseignante passe près de lui, elle répond : « oui, mais de ce livre là, d'accord ». Puis temps d'écriture.)

ENSEIGNANTE : tu as terminé + non tu écris encore + vas-y termine le mot ++ ça y est est-ce que tout le monde a fini + non y'a XXX qui écrit encore +++++ alors on va essayer maintenant + ensemble + de voir + vous allez me dire ce que finalement vous avez écrit sur vos petits papiers + levez le doigt + et on va voir ce que vous avez écrit sur ces petits papiers + tout le monde a écrit + donc presque tout le monde devrait lever le doigt + allez on va commencer par Hayat + je t'écoute Hayat

HAYAT : j'ai compris qu'il y avait un petit garçon ++ qui regardait par la fenêtre + la nuit ++ mais il était triste

ENSEIGNANTE : alors un petit garçon *(l'enseignante écrit sur une affiche au tableau dans un grand silence)* euh + pendant que j'écris + des réactions par rapport à ça + tu peux relire ce que tu as écrit

HAYAT : j'ai compris qu'il y avait un petit garçon ++ qui regardait par la fenêtre + la nuit ++ mais il était triste

ENSEIGNANTE : vous êtes d'accord + vous êtes pas d'accord + vous avez quelque chose à ajouter *(elle regarde la classe)* Dimitri

DIMITRI : euh : il était un peu triste + il était pas beaucoup triste

ENSEIGNANTE : tu es quand même d'accord sur l'idée qu'elle dit qu'il est triste

DIMITRI : oui
ENSEIGNANTE : d'accord
UN ELEVE : moi je pensais plutôt qu'il s'ennuyait
ENSEIGNANTE : il s'ennuie ++ on va le noter tout ça ++ autre chose +++ allez on lève le doigt + si on a déjà dit ça on le redit pas + mais si on a autre chose à rajouter bien sûr + Grégory ?
GREGORY : quand il parle il sort de la buée
ENSEIGNANTE : quand il parle il sort de la buée ++ le petit garçon ?
GREGORY : oui
ENSEIGNANTE : quand le petit garçon parle il sort de la buée
PLUSIEURS ELEVES : non non
UN ELEVE : de la fumée
ENSEIGNANTE : de la buée de la fumée oui
UN ELEVE : (*lisant ce qu'il a écrit*) il y avait de la buée et il y avait un petit bonhomme derrière la fenêtre qui s'ennuyait
ENSEIGNANTE : alors il y a un petit bonhomme derrière la fenêtre qui s'ennuyait + c'est ça que tu me dis
L'ELEVE : oui
ENSEIGNANTE : (*écrit sur l'affiche, grand silence dans la classe, doigts levés*) allez autre chose + on lève le doigt + Jordan
JORDAN : c'est un enfant qui regarde par la fenêtre dans la rue la nuit
ENSEIGNANTE : alors je t'arrête + qu'est-ce qu'on ajoute donc dans cette phrase là
UN ELEVE : dans la rue
JORDAN : qu'il regarde la rue par la fenêtre
ENSEIGNANTE : d'accord par la fenêtre la nuit il regarde la rue c'est ça que tu dis
JORDANE : oui
ENSEIGNANTE : il la regarde comment + à travers la fenêtre ?
UN ELEVE : oui
ENSEIGNANTE : c'est ça d'accord + Ouidade
OUIDADE : aussi il y a un côté froid et de l'autre côté c'est chaud
ENSEIGNANTE : ah bon + y'a un côté froid un côté chaud + qui a envie d'ajouter autre chose + qu'est-ce que tu veux dire un côté froid un côté chaud + est-ce que tu veux expliquer un peu plus +++ ou quelqu'un d'autre peut l'aider + j'écris + y'a un côté froid un côté chaud + qui veut ajouter quelque chose par rapport à cette idée + Karima tu poses ton crayon et tu essaies de + de nous suivre ++ Lilia
LILIA : c'est parce que d'un côté où il pouvait faire le bonhomme mais de l'autre non + parce que dans + au côté froid comme c'est glacé + avec le doigt ça enlève + après ça l'a fait et du côté chaud on peut pas
ENSEIGNANTE : du côté chaud on peut pas faire un petit bonhomme + mais où
LILIA : sur la fenêtre
ENSEIGNANTE : sur la fenêtre d'accord + et tu penses qu'il a fait un petit bonhomme du côté froid

LILIA : oui

ENSEIGNANTE : donc le petit bonhomme sur le carreau il est du côté froid

Lilia hoche la tête pour dire oui.

DIMITRI : mais + mais

ENSEIGNANTE : ici là + cette idée là

DIMITRI : oui + oui

ENSEIGNANTE : Dimitri

DIMITRI : c'est de l'autre + dans la maison il fait chaud + mais c'est de l'autre côté de la fenêtre qu'il fait froid + parce que j'avais + tout à l'heure j'avais lu + et ben c'était de l'autre côté de la fenêtre qu'il fait froid

ENSEIGNANTE : de l'autre côté de la fenêtre + on est ?

DIMITRI : dehors

ENSEIGNANTE : on est dehors on est ?

DIMITRI : à l'extérieur

ENSEIGNANTE : dans la rue

DIMITRI : oui

ENSEIGNANTE : d'accord

UN ELEVE : il faisait froid

ENSEIGNANTE : c'est de ce côté qu'il fait froid

DIMITRI : oui

ENSEIGNANTE : alors le petit bonhomme

WAHAB : les dessins ils se ressemblent beaucoup + du même côté + au côté verso

ENSEIGNANTE : donc du côté verso + tu as vu des dessins +++ qui se ressemblaient beaucoup + tu peux essayer de préciser + qu'est-ce que tu veux + + oui tu peux rouvrir le livre bien sûr et les autres aussi + on va essayer de suivre un peu cette idée de Wahab ++ les dessins (*écrivant*) et tu dis côté verso + qu'est-ce que tu veux dire + que les dessins se ressemblent côté verso + essaie d'expliquer

WAHAB : dans la buée + dans la fenêtre

WAHAB : là + à la première page + c'est de la buée sur la fenêtre + du côté où il fait chaud il y a un petit bonhomme + un petit bonhomme sur le carreau + côté recto

ENSEIGNANTE : ah c'est côté recto ou côté verso

WAHAB : ah oui y'a recto et verso

ENSEIGNANTE : ah il y a recto et verso

UN ELEVE : oui

ENSEIGNANTE : et qu'est-ce que ça veut dire recto et verso

WAHAB : ah oui recto ++ ah oui recto verso + c'est les côtés

ENSEIGNANTE : les côtés de quoi par exemple

WAHAB : d'une feuille

ENSEIGNANTE : les côtés d'une feuille

UN ELEVE : ou d'un livret

WAHAB : verso + recto (*montrant avec l'album, faisant le geste de le retourner*)

ENSEIGNANTE : alors vas-y remontre-le à tes camarades + c'est quoi le côté recto + qu'on s'entende bien ici + là (*il remontre et l'enseignante commente*) là voilà + et le recto + ce serait le dos + c'est pareil pour une feuille alors pourquoi on a côté recto verso dans cette histoire

Partie 3 : discussion générale

Chapitre 1 – Synthèse et discussion des résultats

Notre étude visait à décrire l'activité d'enseignants en début de cours. Nous intéressant à six débuts réalisés par des enseignants novices ou experts, nous avons fait le choix de privilégier le point de vue des acteurs. Nous nous sommes ainsi attachés à identifier les savoirs, les intentions, les préoccupations dont chacun de ces six enseignants témoignaient, une fois confrontés à l'enregistrement de leur activité. Notre ambition était de découvrir, à mi-distance de deux focales extrêmes – dont l'une aurait dilué ces moments dans la généricité des pratiques d'enseignement, et l'autre les aurait voués à une radicale singularité –, quelque conformation commune, la récurrence de modes de faire, la régularité d'actions ou d'événements.

Dans le compte-rendu que nous avons fait des analyses conduites, nous avons choisi de considérer les expériences indépendamment les unes des autres. La diversité des objets d'enseignement, celle des dispositifs didactiques et des niveaux concernés, le choix délibéré de ne pas orienter l'entretien, sont autant de facteurs qui transparaissent dans la considérable hétérogénéité des résultats intermédiaires. La présente synthèse vise à rendre compte de la phase ultime de notre analyse : celle-ci a consisté à identifier par une méthode comparative un certain nombre de patterns de variables ou de processus, puis à opérer des regroupements de ces patterns, afin de mettre en évidence une série de composantes pertinentes pour la description de l'activité. Nous en avons retenu cinq : modes de cadrage, préoccupation atmosphérique, préoccupation identitaire, rapport du maître au savoir enseigné, conceptualisation de l'intercompréhension. L'analyse des données relevant de ces cinq composantes, permet de mettre en lumière la situation extrêmement contrastée des novices et des experts, au regard de leur activité en début de cours. Elles conduit à isoler des formes de

conceptualisation spécifiques de ces situations, et constitutive du développement professionnel des acteurs.

Nous proposons de rendre compte de ces différentes composantes, ainsi que des regroupements qu'elles recouvrent, dans le tableau suivant. Nous reprendrons ensuite ces composantes et leurs articulations à l'occasion des différentes parties de ce chapitre.

A) Matrice des composantes de l'activité de début de cours, réalisée à partir de regroupements inter-sites

1. Modes de cadrage		**⇒ Corrélation avec d'autres composantes**	**Motif de corrélation**
Guillaume	S'appuyer sur un élément connu pour installer la séance de lecture	CONNAISSANCE DU CONTEXTE LOCAL (-)	Le contexte de stage prive Guillaume d'informations sur ce que les élèves savent réellement
Clotilde	Cadrage implicite : s'impose par les artefacts en présence : « si on a une carte… »	INTERCOMPREHENSION	Le détournement de l'artefact, non explicité, produit des ruptures de cadres (géographie *vs* mathématiques, tâche scolaire *vs* connaissance du réseau routier)
Hélène	Cadrage restreint du côté du maître, pour ne pas faire écran à la rencontre avec le texte. C'est le texte qui « programme » la lecture des élèves	INTERCOMPREHENSION	La veille intentionnelle favorise la disponibilité de l'enseignant à l'égard des interventions des élèves
Sylvie	Lecture magistrale suivie d'une question conduisant le groupe classe à reconsidérer l'interprétation d'un extrait	INTERCOMPREHENSION	La vigilance aux feedbacks renforce la dynamique de co-activité
		EVALUATION DU FONCTIONNEMENT DIDACTIQUE	Les retours élèves déclenchent une modification du scénario didactique (de la distanciation à l'identification)
Manuel	Configurer matériellement la classe (rideaux, lumière) pour installer l'élève dans une posture de réception du texte littéraire. Mettre en scène les caractéristiques de cette lecture (Chant des baleines)., Activer l'implicite par des sollicitations para-verbales	INTERCOMPREHENSION	L'implicite occupe une part importante dans la culture de la classe, les sollicitations para-verbales placent l'élève dans une position d'interprète actif

Composantes
Modes de cadrage
Préoccupations atmosphérique
Préoccupations identitaire
Rapport du maître au savoir enseigné
Conceptualisation de l'intercompréhension

Table d'identification restreinte			
Guillaume	PE2	Cp	Son [y] et [s]
Béatrice	PE2	C. III	*L'enfant océan*
Clotilde	PE2	Ce1	Math sur carte géo.
Sylvie	Expér.	Cm2	*Rêves amers*
Manuel	Expér.	Ce1	Le chant des baleines
Hélène	Expér.	Ce2	*Petits bonshommes*

2. Préoccupations atmosphériques		⇒ Corrélation avec d'autres composantes	Motif de corrélation
Guillaume	**Conviviale :** Importance accordée au fait que maître et élèves se sentent bien	PLANIFICATION DE L'ACTIVITE (-)	L'organisation didactique vient après l'établissement d'un climat agréable
		PREOCCUPATION IDENTITAIRE	Convivialité conforme à l'image qu'il se fait du maître qu'il veut être
Béatrice	**Studieuse :** instituer une atmosphère de travail plus rigoureuse que celle trouvée en début de stage		
Manuel	**Constitutive de l'installation** : l'atmosphère de la classe (rideaux tirés, lumière éteinte, ralentissement du rythme) est partie prenante de l'installation d'un univers didactique spécifique		
3. Préoccupations identitaires			
Guillaume	Trouver sa place d'enseignant		
Béatrice	Evaluer sa compétence de jeune enseignante	REFERENCE A LA COMMUNAUTE PROFESSIONNELLE (-)	Impossibilité de dialoguer avec l'enseignant titulaire
	Tenir émotionnellement face à une classe difficile		
	Faire le lien avec son passé d'étudiante	INTERCOMPREHENSION	L'enthousiasme comme facilitateur de transmission
Clotilde			

Composantes
Modes de cadrage
Préoccupations atmosphérique
Préoccupations identitaire
Rapport du maître au savoir enseigné
Conceptualisation de l'intercompréhension

Table d'identification restreinte			
Guillaume	PE2	Cp	Son [y] et [s]
Béatrice	PE2	C. III	*L'enfant océan*
Clotilde	PE2	Ce1	Math sur carte géo.
Sylvie	Expér.	Cm2	*Rêves amers*
Manuel	Expér.	Ce1	Le chant des baleines
Hélène	Expér.	Ce2	*Petits bonshommes*

4. Rapport du maître au savoir enseigné		**⇒ Corrélation avec d'autres composantes**	**Motif de corrélation**
Guillaume	Aucune idée de la didactique de la lecture	PREOCCUPATION IDENTITAIRE	Est très insatisfait de ce premier stage, a le sentiment de ne pas avoir été à la hauteur
	Aucune idée de la phonétique		
	Savoir saisi sous la forme d'une catégorisation : « le " u " comme voyelle »	PREOCCUPATION IDENTITAIRE	Dans l'épisode de questionnement, le savoir se révèle comme un moyen pour assurer son pouvoir de maître
Béatrice	Fort investissement dans l'enseignement de la littérature. Connaissances supérieures aux autres domaines (mathématiques)	PREOCCUPATION IDENTITAIRE	Faire le lien avec son passé d'étudiante
		PLANIFICATION	Il est plus facile d'improviser lorsque l'on est dans un domaine que l'on connaît bien
	Entre stéréotypes culturels et savoirs savants : comment Perrault a-t-il réellement écrit ses contes ?	INDEXICALITE DU SAVOIR	La situation d'enseignement peut-elle justifier la transmission de stéréotypes, par ailleurs interrogeables sur le plan scientifique ?
Clotilde	Savoir appréhendé au regard des contraintes de la tâche : lire des informations sur une carte	INDEXICALITE DU SAVOIR (-)	Le contexte peut qualifier ou disqualifier une connaissance, ou pour le moins restreindre son domaine d'application : les chemins disponibles dans la réalité ente deux villes
Sylvie	Défini en relation avec une difficulté avérée. Savoir identifié comme complexe, relativement au niveau des élèves : « la misère comme circonstance atténuante »	INTERCOMPREHENSION	La complexité de l'apprentissage envisagé, son étrangeté au regard des préconstruits des élèves est un facteur de dysfonctionnement envisagé
Manuel	Fort investissement dans l'enseignement de la littérature : travail conduit à partir d'un texte dont le maître est l'auteur, réflexion sur le fonctionnement de l'implicite		
Hélène	Lecture du maître inscrite dans l'expérience personnelle de l'enseignante, orientée vers son exploitation professionnelle.		

Composantes
Modes de cadrage
Préoccupations atmosphérique
Préoccupations identitaire
Rapport du maître au savoir enseigné
Conceptualisation de l'intercompréhension

Table d'identification restreinte

Guillaume	PE2	Cp	Son [y] et [s]
Béatrice	PE2	C. III	*L'enfant océan*
Clotilde	PE2	Ce1	Math sur carte géo.
Sylvie	Expér.	Cm2	*Rêves amers*
Manuel	Expér.	Ce1	Le chant des baleines
Hélène	Expér.	Ce2	*Petits bonshommes*

5. Conceptualisation de l'intercompréhension		⇒ Corrélation avec d'autres composantes	Motif de corrélation
Guillaume	**Responsabilité de l'enseignant :** la confusion des élèves dans l'épisode du « u » est due selon lui à la confusion de l'intention et des propos du maître	CONNAISSANCE DU CONTEXTE LOCAL (-)	Une part des difficultés rencontrées dans l'épisode du « u » provient de la méconnaissance des activités menées antérieurement dans la classe
	Rôle lexique : comment faire pour se comprendre et cadrer, si l'on ne peut pas utiliser des mots comme « consonne » ou « voyelle » ?		
Clotilde	**Responsabilité de l'enseignant** : pour Clotilde, l'anticipation doit permettre d'éviter les épisodes d'incompréhension	CADRAGE (-)	La part d'implicite qui sous-tend le détournement de l'artefact n'est pas interrogée
Sylvie	**Indexicalité du langage :** lors de l'entretien, Sophie pointe le rôle du contexte dans la production de signification : « qu'est-ce que ça fait être pauvre ? » Souligne son manque de clairvoyance en cours d'activité : facteur de malentendu		
Manuel	**Vigilance à l'implicite :** une culture de l'implicite est développée par l'enseignant : les élèves sont fréquemment sollicités. L'enseignant leur reconnaît un rôle actif dans les mécanismes d'intercompréhension		
Hélène	**Veille intentionnelle :** l'interaction est médiatisée par l'album. L'enseignante en retrait conserve une grande disponibilité de son arrière-plan intentionnel. La consistance de celui-ci favorise l'empan d'ajustement	RAPPORT AU SAVOIR	La densité et la disponibilité de la lecture du maître sont des éléments déterminants de l'ajustement

Composantes
Modes de cadrage
Préoccupations atmosphérique
Préoccupations identitaire
Rapport du maître au savoir enseigné
Conceptualisation de l'intercompréhension

Table d'identification restreinte			
Guillaume	PE2	Cp	Son [y] et [s]
Béatrice	PE2	C. III	*L'enfant océan*
Clotilde	PE2	Ce1	Math sur carte géo.
Sylvie	Expér.	Cm2	*Rêves amers*
Manuel	Expér.	Ce1	Le chant des baleines
Hélène	Expér.	Ce2	*Petits bonshommes*

B) Le début de cours : du cadrage intenté au cadrage négocié

1. Le cadrage intenté : une installation en creux de la cible d'apprentissage

Le *cadrage* est une composante déterminante des six débuts analysés. Il constitue la perspective opérationnelle de la plupart des phases d'ouverture. C'est une tâche composite, qui intègre selon des degrés variables un ensemble de préoccupations explicites: installer les élèves dans un rapport à la discipline, rappeler un ou plusieurs éléments connus afin d'introduire un nouvel apprentissage, définir un contexte énonciatif favorable. Dans le cas de Guillaume, la reconnaissance des voyelles et des consonnes est ainsi sollicitée afin de « cadrer les choses dans l'esprit des enfants ». Pour Clotilde, la première phase de l'activité mathématique « amorce la séance […] c'est quelque chose qui n'est pas trop compliqué ». La cohésion des différents constituants de la tâche est assurée par la poursuite d'un objectif central : il s'agit d'installer les conditions de l'apprentissage ultérieur. C'est une phase déterminante, qui peut mettre en danger l'ensemble de la séance, ainsi que l'expriment les acteurs: « quand tu démarres une séance et que tu t'es planté, même si tu t'en rends compte cinq minutes après, j'ai l'impression que tu as beau essayer… » (Sylvie). Les discours que les enseignants développent à propos de la tâche de cadrage, présentent des similitudes importantes avec la définition théorique du concept de *cadre*, telle que Bateson (1972) puis Goffman, (1991) l'ont successivement élaboré. Il s'agit de reconnaître le rôle des cadres dans la représentation de la réalité, l'élaboration collective des perceptions et des significations, de désigner aussi cet « espace stable à l'intérieur duquel l'énoncé prend sens » (Maingueneau, 1998, p. 70). Les concepts connexes de *jeux de cadre*, *erreur de cadrage* ou *rupture de cadre*, s'appliquent sans contradiction théorique à la tâche de cadrage, telle que nous l'avons mise en évidence dans les séances d'enseignement observées. Concernant notre champ d'application, la définition que propose Douady (1984) à propos de l'enseignement des mathématiques, nous paraît apporter un complément indispensable : le cadre est caractéristique d'un domaine d'apprentissage, identifiable par ses objets, les relations qu'ils entretiennent entre eux, et les types de représentations et de traitements qu'ils mobilisent.

Si l'on considère à présent les constituants pratiques du cadrage, ceux-ci se trouvent déterminés par la connaissance-cible, telle que l'enseignant la conçoit : « faire le son [y] »,

« revoir son jugement sur la psychologie d'un personnage de roman », « lire des informations sur un fond de carte », etc. La connaissance-cible agglomère de façon singulière un ensemble de ressources à la fois symboliques et matérielles. Dans le début de cours réalisé par Hélène, la perspective didactique qui se constitue autour de la « première rencontre avec l'œuvre », conduit ainsi à l'assemblage d'activités hétérogènes: poser des albums sur la table, laisser les élèves les feuilleter, les inciter à écrire leurs impressions, collecter leurs propos. Elle sous-tend par ailleurs le travail discursif que l'enseignante réalise à l'occasion de la consigne : « je vais vous donner un petit papier comme ça, sur ce papier j'ai écrit : "ce que j'ai compris de l'histoire à la première lecture". En fait c'est à la première lecture, je sais que vous n'avez pas fini de le lire, c'est le premier contact ce que vous avez envie de m'écrire sur ce livre d'accord, chacun pour vous. Ça va c'est clair ? » C'est le projet didactique de l'enseignant qui donne à cet assemblage de tâches et de discours sa cohérence. Les mêmes activités, ou discours ou artefacts, pourraient être associés à des cadres différents (Douady, 1984, Balacheff, 2002)[25], de la même façon que les mots d'une phrase peuvent servir dans un autre contexte à exprimer des idées très éloignées.

Malgré son rôle central, la cible d'apprentissage apparaît cependant comme le point aveugle des phases de démarrage. Si l'enseignant sait où il va, les élèves ne le découvrent qu'a posteriori. C'est la spécificité du cadrage didactique, de dessiner en creux l'image du savoir visé. Cette spécificité renforce la dissymétrie de la communication scolaire, *l'inégalité du dialogue* (François, 1990) lors des phases de démarrage. Nous avons pu repérer les effets (malentendus, incompréhension) que cette dissymétrie produit, et nous y reviendrons ci-dessous, après avoir donné du cadrage la définition suivante :

> **Le cadrage est la tâche qui consiste pour le maître à inscrire les élèves dans un cadre favorable à l'apprentissage visé. Elle procède par la mobilisation de ressources symboliques ou matérielles, et met en scène un ensemble de relations qui nouent de façon singulière les éléments d'un domaine d'apprentissage (discours, artefacts, activités), spécifié par une connaissance-cible.**

[25] «La plupart des concepts peuvent intervenir dans divers domaines, divers cadres physique, géométrique, graphique et autres. Un concept se traduit dans chacun d'eux en termes d'objets et relations qu'on peut appeler les signifiés du concept dans le cadre. Les signifiants qui leur sont associés peuvent éventuellement symboliser d'autres concepts dans le cadre des signifiés. […] Il en résulte des correspondances d'une part entre signifiés d'un même concept dans des cadres différents et d'autre part entre signifiés de concepts différents représentés dans le même cadre par les mêmes signifiants.» (Douady, 1984, pp.17-18).

2. Le cadrage négocié : une tâche plus ou moins prévue pour un résultat toujours imprévisible

Les débuts de cours étudiés laissent apparaître que la mise en œuvre du cadre envisagé ouvre sur une activité de négociation plus ou moins anticipée. Cette négociation du cadre s'intensifie dans le sillage d'épisodes de malentendu, susceptibles de signaler à l'enseignant une éventuelle rupture : un élève se réfère à la réalité du réseau routier français dans une séance de mathématiques, un autre élève considère les conséquences matérielles de la pauvreté, alors qu'il s'agit d'envisager ses effets sur la libre détermination des personnages. Ainsi que son anticipation, la qualification de ces épisodes de négociation varie selon les acteurs.

Pour les enseignants novices, la nécessité d'avoir à négocier le cadre, apparaît comme une activité imprévue, un grain de sable dans la machine du début de cours (cf. le début de cours *une surprise*, évoqué dans la première partie de notre étude, p. 21). Ces moments sont traitées de façon excentrée par rapport au projet didactique, ils sont perçus comme des digressions qu'il s'agit de refermer, pour reprendre le cours de l'activité. Ils parasitent la planification envisagée, et les acteurs novices les perçoivent à ce titre comme des incidents malencontreux, témoignant de leur inexpérience, de leur incapacité à maîtriser le déroulement du scénario didactique. Clotilde évalue de la façon suivante son activité lors d'un de ces épisodes de réajustement : « je suis brouillon, je me dis mais ils vont rien comprendre, laissons tomber ». Elle explique ce genre d'incident par un défaut de préparation, un manque d'anticipation : « c'est des choses que j'aurais pu régler, si j'y avais plus réfléchi », « alors ce dont je me souviens a posteriori, c'est que je m'étais rendu compte que j'avais pas assez bien lu les consignes de la séance d'Ermel en fait ». Quant à Guillaume, il rencontre la même difficulté à se faire comprendre des élèves : « enfin ils cherchent hein, ils cherchent à savoir ce que je veux, mais ils n'arrivent pas à savoir où je veux en venir ». Là encore les causes de cette confusion sont attribuées à un défaut de préparation : « je m'y prends mal du coup parce que j'ai pas bien déterminé ça. » Si la négociation est ainsi déconsidérée, c'est que le partage d'un cadre commun semble devoir aller de soi dans une séance qui fonctionne : « je l'ai pas explicité parce que pour moi si on a une carte, on regarde des informations qu'il y a sur la carte » (Clotilde) ; « je suis super étonné et alors du coup je me dis comment ça se fait qu'ils savent pas ce que c'est que les voyelles » (Guillaume). Les tribulations du cadre intenté, les feedbacks dissonants des élèves sont du coup perçus comme des obstacles à l'activité, au mieux comme des à-côtés. L'expérience est provisoirement inopérante, puisqu'elle ne conduit

aucun acteur à reconsidérer la tâche de démarrage comme tâche de cadrage, à la lumière des situations de désajustement.

Pour les enseignants expérimentés concernés par notre étude, la question du cadrage est référée à la problématique plus large de l'intercompréhension en situation d'enseignement: c'est une affaire de co-construction, de négociation de significations, de partage de savoirs intermédiaires, de prise de décision opportune, et cela ne se fait pas sans peine ! L'idée du « canal » qu'évoque par exemple Sylvie – « c'était une sorte de canal, et on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire ça rentre dans notre canal, comme si on avait notre objectif, mais là dans le sens visuel du terme, et on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire ça se rapporte à notre objectif » – comprend comme corollaire le principe du « hors-canal », de l'erreur de cadre. La potentialité des ruptures dans les phases de démarrage est perçue comme élevée (cf. Sylvie) : les experts adoptent ainsi une position inverse de celle évoquée pour les novices, selon laquelle le cadre irait de soi. Les malentendus sont dès lors prévisibles, il sont considérés comme des caractéristiques de la situation, des indicateurs sur lesquels se règle l'activité de cadrage, et sur la base desquels se constituent peu ou prou les contours du cadre négocié. Cette conceptualisation est étroitement associée à l'activité de début de cours, elle est constitutive du développement des acteurs, de leur expérience des situations, et demeure attachée à ces mêmes situations. Elle suppose de la part des acteurs une pleine reconnaissance de l'autonomie des situations, ainsi que l'acceptation des risques liés à la prise de décision en cours d'action. En effet les contours de l'espace partageable ne peuvent prendre forme qu'en situation : une part de la responsabilité de l'acteur tient dès lors à la reconnaissance de ces contours, puis aux choix d'orientation qu'il prend sur cette base. C'est à ce titre que nous avançons l'idée d'une *professionnalisation du malentendu* en situation de cadrage. Nous indiquerons plus bas les raisons pour lesquelles cette professionnalisation du malentendu opère entre savoir et langage.

Les conséquences de cette conception du cadrage que nous venons de développer, sont que le cadre réalisé est susceptible de différer sensiblement du cadre intenté ; ce qui conduit inévitablement à des déformations de la connaissance-cible, telle qu'elle pourra se construire dans la communauté discursive. La négociation du cadre, parce qu'elle redessine le contexte cognitivo-langagier dans lequel l'apprentissage s'inscrira, affecte aussi les contours potentiels de cet apprentissage. L'ajustement du cadre intenté au cadre négocié s'accompagne d'un ajustement de la connaissance-cible aux possibles de la classe. L'acceptation d'un tel

ajustement ne va pas de soi, nous y reviendrons dans la partie consacrée au rapport au savoir. Notons de plus que si le malentendu est prévisible et la négociation attendue, cette prévisibilité reste limitée. Le cadrage conserve un haut niveau d'incertitude : les enseignants ne peuvent prévoir en effet quelle sera la nature exacte des feedbacks, ce qui justifie l'attitude de curiosité développée par Hélène, ou celle de vigilance qu'adopte Sylvie. Puisqu'une telle incertitude a un effet direct sur la prévisibilité du cadre (la réduisant considérablement), elle en a aussi sur l'orientation de la séance. La tâche de cadrage apparaît donc comme fortement adaptative et faiblement prédictive quant au résultat, ce qui nous amène à définir la compétence de l'enseignant dans ce moment, comme compétence à s'ajuster et à décider de façon opportune en situation.

C) Le rapport de l'enseignant au savoir enseigné

Les résultats de cette étude confirment l'importance du rapport de l'enseignant au savoir enseigné, et son effet direct sur les pratiques de début observées (Terrisse, 1998, Jellab, 2004, Philippe, 2004, Loizon, 2005). Concernant les enseignants novices, leur première prise de classe les confronte à « l'impossible mission de transmission intégrale du savoir » (Terrisse, 1998). L'enseignement impose un processus de *traduction* (Callon, 1986) qui est aussi processus de *trahison*, et qui conduit à considérer les pratiques enseignantes « comme un lieu de création de nouveaux savoirs » (Philippe, 2004, p. 34). Cette mise en forme du savoir devant les élèves constitue une épreuve pour le débutant (Jellab, 2004). C'est une expérience d'autant plus déstabilisante pour ces professionnels en quête de reconnaissance, que la légitimité magistrale est fréquemment perçue comme capacité à « détenir une vérité qui n'est pas encore révélée aux élèves » et dont la « mise en relief assure […] la possibilité d'imposer une autorité professorale. » (Jellab, 2004, p. 54). Le savoir est envisagé par les novices indépendamment de ses conditions sociales de production et d'usage, entièrement dépersonnalisé. Lorsque la pratique de la classe amène le stagiaire à faire l'épreuve d'une forme d'indexicalité de la connaissance, à douter du « savoir en lui-même [26]», l'expérience ne

[26] « Très rapidement lors de nos observations, il nous est apparu qu'il était impossible d'envisager le savoir comme un *objet*, unifié et autonome. Plutôt que de nous centrer sur les enseignants ou sur les étudiants, nous voulions mobiliser notre intérêt sur le troisième pôle du triangle didactique, *le savoir en lui-même*. Or, nous nous sommes retrouvés face à quelque chose de très complexe : non pas un « troisième pôle », mais des étudiants, des enseignants, des discours, des supports écrits, des groupes nombreux ou moins nombreux, des locaux de différents types, etc. – rien d'identifiable comme *un savoir en lui-même*. Nous avons rencontré des agencements complexes, dont nous nous sommes rendus compte qu'ils avaient un rôle déterminant dans la forme que prennent les « contenus » enseignés. Ce que nous avons vu, ce sont des *pratiques*, chacune d'entre elles se

le conduit pas à reconsidérer les conditions de transmission mais sa propre légitimité scientifique: « je me dis mais non enfin c'est pas possible de dire ça, c'est pas vrai, alors moi j'y connais rien en phonétique en plus » (Guillaume), « ça faudrait que je vérifie, j'ai horreur de ça aussi, des fois je me rends compte [qu'il y a] des inexactitudes. J'aime pas ça, faudrait que je vérifie, même si bon pour la moitié ça leur passerait au dessus de la tête » (Béatrice), « y a aussi quelque chose que j'avais pas anticipé, c'est l'abstraction de la carte. C'est à dire que pour eux, on peut passer par ailleurs parce que y a d'autres villes qui sont pas marquées sur la carte. Il y en a certains qui connaissent certains trajets, et ils passent par ailleurs pour aller de là à là. Et ça c'est vrai que j'y avais pas pensé avant de faire la séance. Et puis plus loin, quand on va en train et quand on va en voiture on peut aussi passer par là et là, donc le fait de rester sur les informations de la carte, c'est quelque chose qui n'est pas évident » (Clotilde). Ce type de rapport au savoir oriente de façon déterminante la conception que les novices peuvent avoir de l'apprentissage. Il induit dans les débuts de cours une modalité de cadrage de type *crible* : ne sont retenus comme pertinents au regard du cadrage, et favorablement signalés, que les éléments de l'interaction congruents avec le savoir-cible. Le cadrage s'avère extrêmement rigide, et conduit à disqualifier de fait les épisodes de malentendu.

Pour les enseignants experts concernés par cette étude, la situation diffère radicalement. Leur rapport au savoir n'en détermine pas moins leur conception de l'apprentissage et leur perception des débuts de cours.: Il est en ce qui les concerne difficile de distinguer dans leurs intentions didactiques ce qui relève d'un « savoir dépersonnalisé, c'est-à-dire ce qui est de l'ordre du savoir public et [ce] qui appartient à la sphère privée de l'enseignant » (Loizon, 2005, p. 110). Nous rejoignons largement en ce qui les concerne, les conclusions de la recherche conduite par Loizon sur les enseignants de judo : « le savoir transmis par ces professeurs est en fin de compte très expérientiel ; on se situe là, dans le champ des "savoirs détenus" (Barbier, 1996) car il est très lié à l'histoire personnelle» (Loizon, 2005, p. 121). Ce caractère expérientiel épaissit, assouplit et élargit pour l'acteur la définition de la connaissance-cible : la multiplicité des contextes dans lesquels le savoir a été rencontré, l'accumulation des situations d'enseignement, la superposition des déformations vécues, sont autant de facteurs qui favorisent la plasticité de la connaissance-cible, ainsi que son empan.

manifestant par un ensemble de *contraintes* caractéristiques, repérables au sein de l'enseignement observé. » (Philippe, 2004, p. 31)

Ce qui se joue ici, c'est bien la capacité de l'acteur à mobiliser et à entrelacer des strates historiquement, affectivement et socialement disjointes de sa relation au savoir enseigné, pour accompagner le surgissement d'une forme nouvelle au cours de l'interaction : double mouvement qui consiste à la fois à *envisager* ce qui émerge au regard de ces strates antérieures, pour en saisir les possibles convergences, et à *admettre* les déformations qui ne sauraient être évitées. Ce double mouvement ouvre l'espace d'un *cadrage plastique*, se profilant au cours de l'interaction maître-élèves, et aménageant l'environnement symbolique et matériel de la nouvelle traduction. Ce *cadrage plastique* s'exprime à la fois dans la grande diversité de ses modalités: recours à l'atmosphère, chant des baleines, corps parlant de l'enseignant (Manuel), médiatisation par les artefacts (Hélène), et par la capacité des acteurs à infléchir le cadre en fonction d'indicateurs émergents (Hélène, Sylvie). Ce type de cadrage participe pleinement d'un modèle de circulation des savoirs, de type horizontal (Dugal, Léziart, 2004), qui intègre l'originalité de l'investissement du maître et sa responsabilité (*porte-parole* de discours de connaissance), la propre responsabilité des élèves, ainsi que les inévitables déformations de la connaissance-cible.

D) Communication verbale et malentendu : éléments d'une conceptualisation pragmatique du langage

Les résultats de notre recherche confirment le caractère asymétrique de la communication scolaire (François, 1990), et le rôle que cette asymétrie joue dans la genèse des phénomènes de malentendu (Langumier, 1990). L'intention didactique du maître, parce qu'elle fait fond sur un aménagement idiosyncrasique du contexte énonciatif, parce qu'elle rompt avec les préconstruits culturels (Grize, 1990) de la communauté discursive, parce qu'elle le conduit souvent à agir à l'encontre de la maxime gricéenne : « Make your contribution as informative as is required (for the current purposes of the exchange) » (Grice, 1975), complexifie les processus d'inférence conversationnelle, et intensifie les mécanismes d'indexation. Nous avons pu mettre en évidence la récurrence de tels processus dans les débuts de cours analysés. Les résultats de notre recherche s'inscrivent par ailleurs dans la continuité des nombreux travaux qui démontrent le caractère indissociable du cognitif et du langagier en situation d'enseignement (Bautier et Rochex, 1998, Olson, 1998, Fijalkow et Brossard, 1998, Jaubert, 2000, Bernié, 2001, Chabanne et Bucheton, 2002, Crinon, 2002). L'élaboration cognitive ne

saurait être disjointe de l'activité langagière, « le savoir ne peut s'isoler ni des formes sémiotiques qui l'expriment, ni des contextes où ces formes sémiotiques sont produites » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 2).

Nous inscrivant pleinement dans la filiation théorique que nous venons de rappeler, l'originalité de notre recherche consistait à déplacer sensiblement l'angle d'analyse, puisqu'il s'agissait d'étudier les pratiques cognitivo-langagières du point de vue de cet acteur impliqué qu'est l'enseignant. De quelle façon ces acteurs interprètent-ils, conceptualisent-ils, théorisent-ils la dimension langagière de la co-activité dans laquelle ils se trouvent engagés avec les élèves ? Considérant qu'une part de l'expertise d'un professionnel tient à sa capacité à conceptualiser les situations, nous supposions qu'au regard du rôle central que joue le langage dans la co-construction des connaissances, il était envisageable de rencontrer quelque proximité, voire homologie entre les savoirs des praticiens et ceux des chercheurs. Les résultats de nos analyses nous ont permis de confirmer cette hypothèse selon les modalités suivantes. Nous avons ainsi pu établir que dans le cas des trois enseignants novices concernés par cette étude, le langage n'est jamais mis en cause dans ses aspects fonctionnels : il n'apparaît à aucun moment comme facteur plus ou moins favorable de l'intercompréhension. Il ne se présente pas non plus parmi les caractéristiques pertinentes de l'activité didactique engagée: aucune attention explicite ne lui est portée, aucun commentaire n'évoque l'effet que des mécanismes langagiers pourraient jouer sur la qualité du déroulement didactique. Le rôle du langage dans la co-construction des significations n'est pas envisagé alors même que des épisodes de malentendus apparaissent. La conceptualisation de son fonctionnement n'est pas reconnue comme un élément de la professionnalité enseignante, susceptible d'être associée à l'interprétation ou à la résolution experte de ces moments. Le langage est un artefact invisible : entièrement incorporé à l'histoire de chacun, il ne fait l'objet d'aucune attention particulière en devenant instrument de l'agir magistral. Artefact du quotidien, sa banalité en dissimule les métamorphoses. Cette invisibilité est selon toute vraisemblance renforcée par une conception ordinaire du langage fortement imprégnée du modèle cartésien : une pensée autonome, des discours transparents. De sorte que le langage, tout comme la femme de César, ne saurait être soupçonné.

A l'opposé de ce résultat, l'analyse des entretiens de Manuel et de Sylvie met en évidence que pour ces deux acteurs, la question du langage apparaît au cœur du soubassement conceptuel de leur activité. Elle se présente selon des modalités certes dissemblables, mais

dont le point commun réside dans la prise en compte par l'enseignant des relations entre pensée et langage d'une part, et entre langage et intercompréhension d'autre part. En ce qui concerne Manuel, sa réflexion théorique se fixe sur la question de l'implicite : reconnaissant l'importance de cette composante dans la communication scolaire, Manuel considère que l'activité inférentielle doit être favorisée chez les élèves, qui deviennent dès lors des participants actifs de l'intercompréhension, les alliés potentiels des calfatages à venir. Manuel exprime ce rééquilibrage des rôles de la façon suivante : « c'est la marque d'une connivence qui s'établit entre le capitaine ou en tout cas le maître à bord a priori, qui n'est pas vraiment le maître à bord c'est plutôt les élèves, plutôt l'équipage. » Les élèves sont donc pleinement des équipiers de l'intercompréhension. Cette stimulation des processus inférentiels s'accompagne par ailleurs d'une réelle mise en scène physique des blancs du langage.

En ce qui concerne Sylvie, son choix didactique se fonde expressément sur l'idée que l'intelligence collective de la classe peut être mobilisée à travers l'activité de débat interprétatif. La controverse qu'elle suscite sur les sentiments de Rose-Aimée ouvre un espace d'interlocution propice à la problématisation, à la secondarisation (Jaubert, Rebière, 2002), à la généralisation (Decron, 2003). La complexité de la question envisagée n'est tenable qu'à la condition de parier sur cet collaboration cognitivo-langagière. D'où l'opiniâtreté de l'enseignante à solliciter la parole de chacun, à s'appuyer sur toutes les ressources de la communauté discursive constituée comme un véritable potentiel cognitif. Pour Sylvie, la communication verbale est donc l'instrument collectif de la production de pensée et de connaissances. Mais cet instrument est aussi perçu dans son imprécision, ses possibles « non-coïncidences » (Authier-Revuz, 1995). L'enseignante accomplit ainsi un incessant travail d'ajustement, demandant aux élèves de préciser le lexique employé, s'appuyant sur des exemples, leur demandant d'expliquer ce qu'ils sont en train de dire et de le justifier. Une double visée préside à ce travail langagier de l'enseignant : une visée cognitive d'abord puisque cette contrainte est productrice d'apprentissage, elle est constitutive du mode d'étayage pour lequel opte Sylvie et qui favorise l'activité langagière des élèves. Mais elle vise aussi à stabiliser des savoirs intermédiaires, à confirmer que des significations sont partagées. Cette vigilance est adossée à une théorisation de la communication verbale, que Sylvie a selon toute vraisemblance élaborée au cours de son expérience d'enseignement, et qu'elle expose au cours de l'autoconfrontation. Cette conceptualisation repose tout d'abord sur le principe d'une certaine labilité des significations attribuables aux énoncés, labilité qui

introduit une part non négligeable d'approximation dans leur interprétation. Le langage n'est pas pour Sylvie cet artefact fiable qui permettrait d'encoder et de décoder sans raté des significations. Cette *ajustabilité* du langage (Culioli, 2002) nécessite de la part des interlocuteurs un inévitable travail d'ajustement. La préoccupation didactique exacerbe d'autant plus cette préoccupation d'ajustement, qu'il s'agit pour l'enseignant de garantir une certaine intégrité des savoirs transmis. Sylvie pointe par ailleurs combien la dissymétrie constitutive de la communication scolaire peut faire obstacle à cet ajustement. S'appuyant en effet sur l'idée que le contexte énonciatif indexe le sens des discours, elle pointe les risques de désajustement qui peuvent survenir. L'intention didactique de l'enseignant constituant un contexte énonciatif spécifique, le plus souvent non partagé par les élèves, elle peut être à l'origine de désajustements imperceptibles si l'enseignant n'y prête pas garde (cf. « qu'est-ce que ça fait être pauvre ? », Chapitre 4).

Cette étude met donc en évidence une situation excessivement contrastée : dans deux cas sur six seulement, les entretiens mettent en évidence des formes élaborées de conceptualisation de l'activité langagière. Celles-ci sont mobilisées au cours des entretiens d'autoconfrontation afin d'étayer l'interprétation des acteurs, ou pour rendre compte de leur activité. Conceptualisations attachées à l'expérience de classe, elles rendent compte pour les acteurs concernés d'une dimension fondamentale de la structure conceptuelle des débuts observés. Elles s'avèrent pertinente pour repérer et interpréter des situations de malentendu (cas 4, chapitre 4), ou bien pour organiser l'activité du maître (cas 5, chapitre 5). Elles participent pour ce qui les concerne du soubassement technologique de ce geste d'ajustement en début de cours que nous allons à présent préciser.

E) Description technologique du geste d'ajustement en début de cours

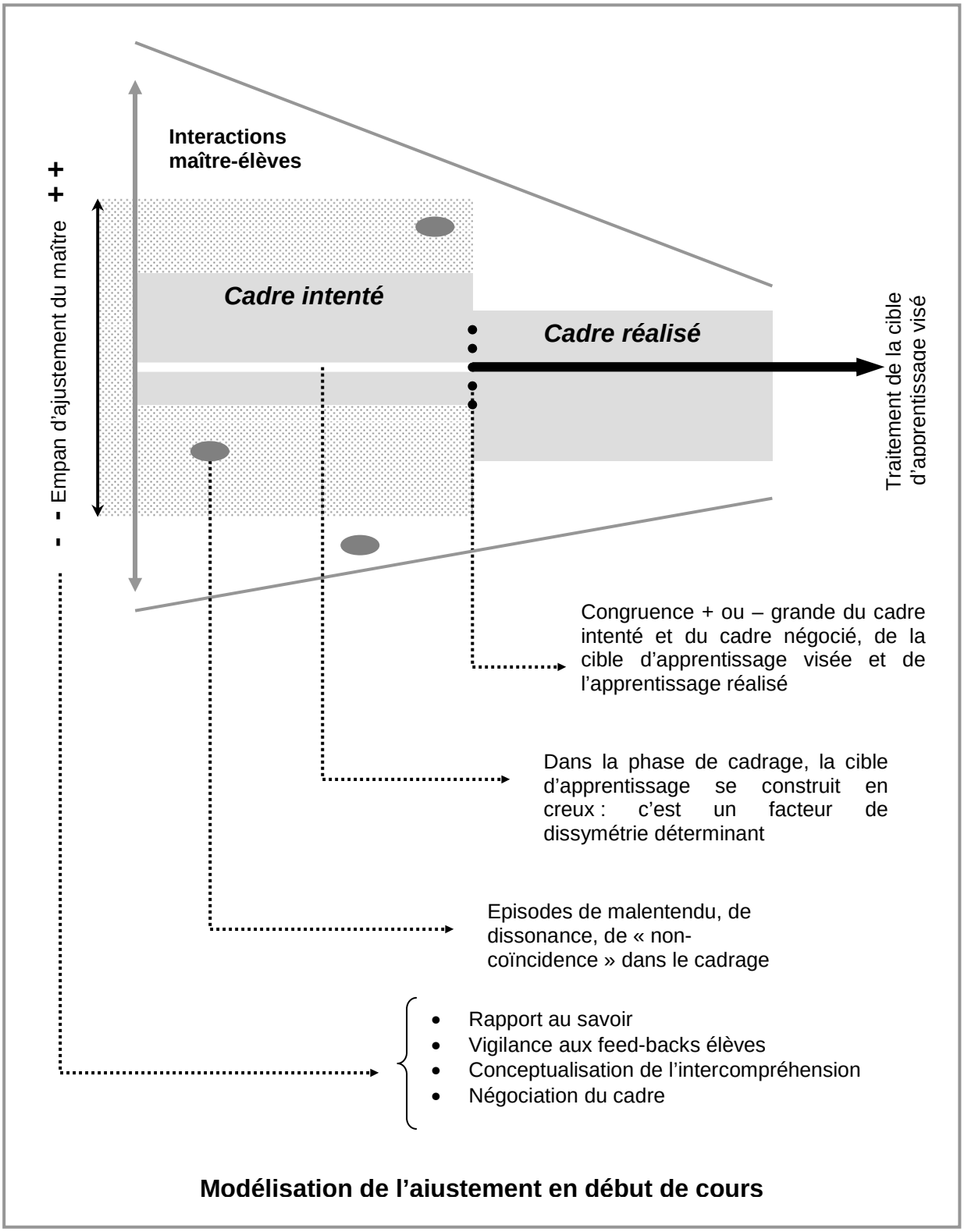
Les résultats de cette étude contribuent à la description du geste d'ajustement. Ils précisent les modalités de cet ajustement dans le contexte spécifique des débuts de cours, et s'inscrivent dans le prolongement des travaux de l'ERT de l'IUFM de Montpellier. L'ajustement est ici défini comme « la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon. » (Bucheton, 2006).

La description des composantes de l'activité des enseignants en début de cours, nous permet de circonscrire ce geste professionnel en le référant à la tâche de cadrage, telle qu'elle a été précisée plus haut. Nous pouvons caractériser l'ajustement en début de cours comme un assemblage dynamique, plastique et déformable de micro-ajustements hétérogènes mais interdépendants : ajustement de la planification aux caractéristiques émergentes de la situation, ajustement des savoirs du maître aux possibles de la communauté discursive, ajustement des cadres intentés aux cadres négociés, des discours et des significations. Ces micro-ajustements sont interdépendants, et constituent une architecture cohérente, que nous identifions comme *geste d'ajustement en début de cours*. Nous entendons par là que le geste d'ajustement organise ces micro-ajustements, il les règle et les équilibre à la fois localement en envisageant leurs effets conjoints sur la définition de la situation, mais aussi plus longitudinalement en les référant à l'empan temporel du début de cours, qui constitue l'unité sémantique de la tâche de cadrage, voire à celui de la séance ou de l'année scolaire. Ainsi lorsque Hélène décide de suspendre un moment le recueil des impressions, pour s'intéresser à la confusion de Lilia quant à la position du bonhomme sur la vitre, cet ajustement du plan vise à préserver par anticipation le travail interprétatif des séances ultérieures. Lorsque Sylvie modifie dans les premières minutes du cours la question qu'elle avait prévue, cet ajustement mobilise aussi des composantes d'empans temporels divers : l'importance qu'elle accorde aux « retours » des élèves lors des séances de lecture littéraire renforce sa vigilance, la mémoire des séances déjà menées la conduit à percevoir les difficulté des élèves à entrer dans le débat, la connaissance des habitudes de prise de parole de chacun étaye son évaluation, sa réflexion didactique sur l'enseignement de la littérature lui permet de modifier les paramètres de la tâche en jouant sur les modalités énonciatives de la question.

Ce geste professionnel d'ajustement repose sur une conceptualisation bi-polaire savoir-langage, que nous avons rappelée ci-dessus. La capacité des acteurs à penser dans un couplage serré, l'imperfection du langage et sa *robustesse* d'un côté (Culioli, 2002), la déformation des savoirs et leur transmission de l'autre, constitue un élément de professionnalité peu formalisé à notre connaissance. Les épisodes de malentendu que nous avons mis au cœur de notre étude, et dont nous avons interrogé la présence récurrente dans les phases de démarrage, constituent dans une telle perspective les situations privilégiées de mise à l'épreuve et de développement de cette conceptualisation bi-polaire. Il paraît essentiel de repérer que ces élaborations conceptuelles se constituent à rebours des doxas qui nous semble

avoir cours en matière de savoir et de langage, et ce dans la communauté même des enseignants : à savoir vision cartésienne du langage et réification des savoirs. L' affaire Sokal (Sokal, Bricmont, 1997) démontre assez la violence que peuvent atteindre les débats publics sur la nature des savoirs. A une conception historique, sociale et située de la connaissance scientifique répondent les accusations de relativisme ou d'irrationalisme. Le savoir savant demeure le plus souvent intangible, dépersonnalisé, immuable ! Il en est de même pour le langage. Ainsi que l'évoque Culioli : « lorsqu'on parle de communication, on parle toujours de communication réussie. On ne pense que très rarement aux ratés […] les spécialistes en communication sont des spécialistes de la communication réussie, non ? » (2002, p. 197). Le raté est au langage ce que l'erreur est à la science ! L'assise conceptuelle du geste d'ajustement se trouve donc en complète contradiction avec ces diverses doxas. On conçoit dès lors qu'il fasse figure de *geste obscur*, puisque les soubassements théoriques qui le fondent sont à ce point « impopulaires ». Cette spécificité pourrait en partie expliquer la faible visibilité du geste d'ajustement, alors même que les épisodes de désajustement se signalent aux enseignants les moins expérimentés.

Nous proposons de ce geste d'ajustement en début de cours la modélisation suivante :



Modélisation de l'aiustement en début de cours

Chapitre 2 – Questions et perspectives

A l'issue de cette recherche, nous formons un certain nombre de questions relatives à la documentation de l'activité de début de cours, à la formation professionnelle des enseignants, et plus largement au métier d'enseignant et à ses évolutions.

Concernant la documentation de l'activité des enseignants en début de cours, nous nous posons les questions suivantes :

- L'identification de la conceptualisation bi-polaire savoirs-langage, comme soubassement technologique du geste professionnel d'ajustement en début de cours, s'est faite sur la base de trois débuts de cours (cas 4, 5, 6). Une étude conduite sur un nombre plus important de séances permettrait-elle de confirmer nos résultats, et de conclure à l'inscription de ce geste dans un genre professionnel ? Nous considérons à la fois que le repérage de ces concepts pragmatiques peut être mis « au service d'une ingénierie de formation fondée dans l'activité et les compétences réelles des acteurs » (Champy-Remoussenard, 2005), et que ce travail de repérage, auxquels les acteurs sont associés constitue lui même un moyen de développement professionnel s'il est lui même « transformé en travail » (Clot, 2000b).
- Les préoccupations des enseignants novices comportent un grand nombre d'éléments qui excèdent, nous l'avons vu, le cadre de l'activité de début de cours. Ainsi que l'évoque Ria (2001) dans son étude sur les préoccupations des enseignants débutants, les considération professionnelles et extra-professionnelles des débutants *sur-occupent* leur activité. En ce qui concerne l'activité spécifique de début de cours, l'incertitude qu'implique l'ajustement, l'imprévisibilité des feedbacks, la déformation des savoirs, entrent en conflit avec l'obligation que les novices se font de réaliser leurs plans, d'enseigner des

savoirs conformes, d'installer leur autorité de maître. Les élèves apparaissent le plus souvent dilués dans le milieu auxquels ces acteurs s'affrontent, et face auquel leur principale inquiétude est de trouver leur place, d'asseoir leur autorité (Guillaume, cas 1, Béatrice, cas 2). Le geste d'ajustement doit-il dès lors être considéré comme provisoirement hors de portée ?

Concernant la contribution de cette recherche à la formation professionnelle des enseignants, nous formulons la question suivante:

- Notre étude a pu mettre en évidence la diversité des rapports que novices et experts entretiennent au savoir enseigné. Pour les enseignants chevronnés, la capacité d'associer une même connaissance à une variété d'organisations matérielles et symboliques, de l'inscrire dans des expériences collectives ou individuelles multiples, de maintenir son intégrité à travers des recompositions successives tout en acceptant qu'elle puisse se déformer, constitue un facteur essentiel de l'empan d'ajustement. Si l'expérience de nombreuses années de classe constitue un facteur irremplaçable d'épaississement et d'enrichissement des savoirs, n'est-il pas envisageable de développer chez les novices des modalités de préparation qui dénaturaliseraient et re-personnaliseraient un tant soit peu les savoirs à enseigner ? Est-il possible de les conduire à remettre en cause l'idéal académique de la connaissance (supposée partagée), pour les amener à interroger les dimensions historiques, sociales, affectives, mais aussi épistémiques de leur rapport au savoir ? Car si l'anticipation didactique peut se satisfaire d'une posture constructiviste hâtive, n'envisageant le savoir que sous la forme d'un objet autonome qui circulerait d'un sujet épistémique enseignant à un sujet épistémique élève, au terme de parcours cognitifs qu'il s'agirait d'organiser au mieux, c'est à une expérience de toute autre ampleur que les premières minutes d'un cours convient quiconque s'y essaie ! S'engager dans l'interaction c'est en effet éprouver la formidable capacité du langage à réintroduire du social, du subjectif, de l'affectif, du malentendu et de l'imprévu au cœur des dispositifs les mieux rodés (Clotilde, cas 3).
- Notre étude nous a permis d'apprécier le haut niveau d'incertitude qui caractérise les débuts de cours. Cette imprévisibilité contraint l'activité, elle lui

impose une dimension réactive singulière. On peut rejoindre Mandra lorsqu'il remarque qu'à l'école « on a besoin d'aventuriers » (1985), ou Tochon (1990) sur le même thème: « la pédagogie c'est l'aventure ». L'enseignement comporte des prises de risque, repose sur des paris qui peuvent ou non se réaliser. Ou encore Perrenoud, lorsqu'il déclare que « décider dans l'incertitude, c'est décider quand la raison commanderait de ne pas décider, c'est décider à la manière dont on tente un "coup de poker", au feeling, parce qu'on ne dispose ni des données ni des modèles de la réalité qui permettraient de calculer avec une certaine sécurité ce qui se passerait si… » (1996, p. 11). La formation professionnelle peut-elle promouvoir ces pratiques que nous qualifierions volontiers de « chanceuses » (Hélène, chapitre 6), à côté des modèles plus traditionnels de formation aux compétences ?

- Concernant le geste d'ajustement en début de cours, notre étude nous conduit à poser la question des conditions de transmission d'un tel geste en formation professionnelle. Une telle ambition nécessiterait dans un premier temps de s'appuyer comme le propose Munoz (2004) sur une pédagogie de l'incident, puisque « c'est à partir des pannes, des anomalies, des imprévus, bref des problèmes rencontrés que se développe les capacités de résolution de problème en situation et se constituent les compétences professionnelles » (Geay, 1998, p. 169). C'est seulement au regard de difficultés rencontrées, et dans des configurations similaires à celle des séances de débriefing[27] (Pastré, 1999) de la didactique professionnelle, que pourraient s'élaborer le travail conceptuel qui pourrait aboutir à la reconnaissance puis à l'appropriation d'un geste expert, qu'il resterait par ailleurs à documenter plus largement. Reste un certain nombre de réserves qui tiennent à la nature même du geste. En effet comme le souligne Tochon, si « les métaphores improvisationnelles de la navigation ou du vol " à vue" sont courantes chez les enseignants chevronnés quand ils parlent de la planification de leur cours », on peut se demander « si cette adaptation personnelle […] s'enseigne vraiment en formation » (Tochon,

[27] « Lorsque la dimension épisodique et la dimension configurative ne coïncident pas, on peut penser que le moment de l'analyse faite après coup sera une occasion nouvelle pour reconfigurer les épisodes et comprendre par exemple pourquoi les circonstances ont pris le dessus pour aboutir à une issue défavorable. […] Les résultats recueillis donnent à penser que le moyen le plus efficace dans le développement des compétences est non pas la reproduction de l'exercice mais l'analyse de l'action » (Pastré, 1999, p. 30).

1993, p. 26). Peut-être relève-t-elle de cette expertise que Schön (1983) situe au niveau d'un *réflexion en action*, et qui s'écarte résolument des modes d'agir du débutant, tels que les décrit Berliner (1986, cité par Altet, 1994, p. 210-211) : l'apprentissage d'un ensemble de règles décontextualisées qu'il applique quelles que soient les interactions.

Concernant enfin la perspective plus large du métier d'enseignant et de son évolution, nous formulons les questions suivantes :

- Si, comme nous avons pu le dire, l'enseignement est toujours une « création de nouveaux savoirs » (Philippe, 2004, p. 34) – création qui assure sa vitalité –, sa légitimité consiste aussi à faire le lien entre deux communautés, à mettre en dialogue un *autre garant* et un *autre cible* (Fernandez, 2003). Comme l'indique Prost (2004), l'école est le lieu privilégié d'une transmission intergénérationnelle : « enseigner cela permet de faire le point entre les générations.» Or sous la pression de facteurs multiples, à la fois endogènes : renouvellement massif du corps des maîtres, modifications successives des programmes d'enseignement impliquant parfois le bouleversement radical des pratiques pédagogiques (cf. l'enseignement de l'histoire), volonté des maître eux-mêmes de prévenir *l'usure* du savoir enseigné, et de faire en sorte que celui-ci apparaisse toujours « *suffisamment éloigné du savoir des parents* » (Chevallard, 1991, p. 26), mais aussi exogènes : impact de l'emballement technologique assorti d'une prolifération inédite des médias et de l'offre de connaissance, généralisation du modèle de la société des spectacles (Debord, 1967), mondialisation des produits et des cultures, l'école semble quelquefois victime d'un isolement qui la coupe paradoxalement à la fois de son héritage (la désorientation des parents face à l'enseignement que reçoivent leurs enfants tient aujourd'hui du lieu commun), et des préoccupations du siècle. Au point que les organisateurs d'un colloque en 2003 pouvait aller jusqu'à parler dans la filiation des thèses d'Arendt (1989) d'une *crise de la culture scolaire* (Jacquet-Francillon, Kabouchner, 2005). Nous avons pu repérer dans cet étude à quel point, dans les périodes de reconfigurations identitaires que traversent les novices, il était important pour eux de rattacher les savoirs à enseigner à leur

propre expérience d'élève, d'étudiant. La difficulté qu'ils rencontrent à réaliser ce lien produit quelquefois des désajustements visibles : Guillaume se servant d'une fable de La Fontaine pour conduire une activité de lecture au Cp ! Au-delà des aspects identitaires, ce lien est un ressort fondamental de la pratique : nous avons ainsi pu repérer chez les enseignants experts, combien l'expérience du savoir à enseigner, son empan potentiel, favorisait l'ajustement. On peut donc à juste titre s'interroger sur les effets que cette crise de la culture scolaire peut avoir sur les pratiques d'enseignements des jeunes professionnels. Ce double isolement que nous venons d'indiquer, et dont les enseignants novices font l'épreuve dès leurs premières prises de classe, ne les conduit-il pas le plus souvent à *inventer* conjointement les savoirs et les pratiques ?

- Poursuivons sur cette question de l'*invention* des savoirs. Ce terme un peu forcé d'*invention* cherche à signifier que si les novices ont bien évidemment rencontré au cours de leurs cursus les savoirs qu'ils enseignent, le lien s'est considérablement distendu, effiloché! L'expérience des débuts de cours est souvent pour eux l'occasion de revisiter ces savoirs sous un jour nouveau : « mais non enfin c'est pas possible de dire ça, c'est pas vrai, alors moi j'y connais rien en phonétique en plus » (Guillaume, cas 1), « ça faudrait que je vérifie, ça j'ai horreur de ça aussi, des fois je me rends compte que […] des inexactitudes, j'aime pas ça », (Béatrice, cas 2), « j'y ai absolument pas réfléchi comment on explique une échelle à des ce1, donc j'ai tout improvisé au fur et à mesure », (Clotilde, cas 3). Or comme le pressent Béatrice, l'enthousiasme de l'enseignant a un effet direct sur l'apprentissage des élèves : le désir est mimétique (Girard, 1961) et doit peu à l'improvisation. Cette constatation ne pourrait-elle pas conduire à envisager le rapport personnel, affectif, intime de l'enseignant aux savoirs, comme un aspect fondamental de sa professionnalité ? Encore faudrait-il encourager les jeunes enseignants à tourner le dos à l'illusion du « tout cognitif », à « prendre en compte l'imbrication de l'épistémique et l'identitaire », comme y invite Bernié, afin de dépasser les « didactiques sèches au profit d'une perspective socio-sémiotique intégrant la dimension culturelle des apprentissages » (1998, p. 161). Cela permettrait sans doute de faire en sorte que les composantes affectives et émotionnelles de l'enseignement acquièrent leurs lettres de noblesse, et

occupent davantage que ces marges buissonnières de l'apprentissage qu'évoque Béatrice: « j'aime vraiment ça la littérature, et donc des fois ça m'arrive de parler d'un livre, ou de comment il a été écrit, du travail de l'écrivain, *sans forcément avoir construit quelque chose de précis ou viser des apprentissages particuliers*, jusque parce que j'aime, et que je me dis qu'en en parlant, comme ça… »

Index

Adam, 39
ajustement, 11, 34, 40, 41, 43, 48, 153, 190, 201, 205, 206, 207, 220, 224, 229, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 239
Albe, 46
Altet, 31, 71, 72, 153, 238
Anscombre, 195
Antibi, 47
Arendt, 238
atmosphère, 31, 61, 102, 174, 181, 218, 227
Authier-Revuz, 229
Baillauquès, 45, 65
Bakhtine, 39
Balacheff, 222
Baldet, 88
Barab, 29
Barbier, 11, 29, 226
Barrere, 30
Baslev, 11, 43
Bateson, 221
Bautier, 10, 38, 227
Beillerot, 44, 45
Berger, 10, 62
Berliner, 238
Bernié, 12, 37, 38, 227, 239
Beust, 41
Blanchard-Laville, 44
Bosch, 190
Bourdieu, 12, 33
Boutet, 42
Brassac, 9, 34
Brenas, 174
Bressoux, 10, 30
Breuse, 45, 65
Bricmont, 232
Bronckart, 38, 39
Brossard, 227
Brousseau, 47
Bruner, 39, 198
Brunet, 174, 175, 187, 189
Bucheton, 10, 12, 15, 31, 38, 44, 69, 175, 187, 189, 190, 227, 230
Byra, 30
cadrage, 69, 76, 86, 175, 178, 191, 195, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 231
Caillier, 38
calfatage, 41
Callon, 47, 225
Carugati, 38
catachrèse, 121, 122
Chabanne, 227
Champy-Remoussenard, 235
Charaudeau, 36, 125
Charlot, 43, 44, 45, 72
Chautard, 30, 199
Chevallard, 44, 46, 190, 238
Clot, 34, 35, 52, 91, 235
communauté discursive, 37, 38, 70, 224, 227, 229, 231
communiaction, 9
concepts pragmatiques, 11, 12, 32, 33, 56, 126, 235
conceptualisation, 19, 31, 32, 33, 43, 44, 53, 126, 180, 181, 215, 227, 228, 229, 230, 231, 235
Coulon, 30
Crinon, 37, 227
Croce-Spinelli, 174
Culioli, 11, 12, 40, 41, 124, 230, 231
culture commune, 38, 47
Daniellou, 61
De Certeau, 14
de Landsheere, 29
Debord, 238
Decron, 153, 229
Dessus, 10, 29, 30, 34
dé-transposition, 47
diaphore, 124, 125
didactique professionnelle, 32, 237
dimension opérative du langage, 12
Douady, 221, 222
Dubar, 63
Dubet, 88
Ducrot, 195
Dugal, 47, 227
Dumazeau, 35, 36
Dupuy, 175, 187, 189
Durand, 12, 13, 24, 28, 29, 31

Eco, 31
empan d'ajustement, 201, 205
Etienne, 30, 112, 123, 199
Falzon, 12, 36
Fernandez, 238
Fijalkow, 227
Filliettaz, 39
Ford, 11
format, 39
François, 126, 222, 227
Garett, 29
Garfinkel, 34, 36, 125
Geay, 237
Gebauer, 34
genre, 34, 39, 52, 91, 98, 235
gestes professionnels, 15, 56
Gibson, 121
Girard, 96, 239
Goffman, 14, 36, 38, 221
Goigoux, 10
Goldman, 100
Grice, 227
Grize, 195, 227
Grunig, 36
Gumperz, 43
Hammond, 13
Hanoun, 47
Hjelmsev, 41
Huber, 30, 199
Huberman, 49, 50
images opératives, 28
imprévus, 114
indexicalité, 36, 123, 125, 152, 225
interaction, 10, 11, 14, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 50, 52, 71, 73, 75, 122, 123, 126, 155, 180, 195, 201, 205, 220, 226, 227, 236
intercompréhension, 43, 73, 76, 100, 102, 115, 121, 122, 126, 127, 155, 180, 181, 195, 207, 215, 217, 218, 219, 220, 224, 228, 229
Jacquet-Francillon, 238
Jakobson, 42
Jaubert, 37, 227, 229
Jean, 30, 114, 123, 199
Jellab, 45, 225
Jorro, 24, 35, 174, 177, 206
Kabouchner, 238
kaïros, 33, 206
Kerbrat-Orecchioni, 40, 42
Kundera, 35
Lacoste, 121
Laffont, 42
Langumier, 41, 42, 227
Laurendeau, 124, 125, 126
Lave, 29
Legendre, 45
Leinhardt, 13
Leplat, 35
Lévy, 121, 122
Léziart, 47, 227
Liria, 174
Loizon, 44, 46, 225, 226
Luckmann, 10, 62
Lussault, 121, 122
Maingueneau, 36, 125, 221
malentendu, 12, 41, 42, 55, 120, 121, 122, 123, 126, 199, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 236
Mandra, 237
Martinand, 121
Maulini, 101
Medvedev, 39
Merle, 88
Merleau Ponty, 40
Miles, 49, 50
Mondada, 11, 15, 34, 43
Morine-Dershimer, 30
Ochanine, 28, 32
Olson, 227
Pastré, 12, 31, 32, 33, 237
Paulhan, 52
Pêcheux, 11
Perrenoud, 237
Perret-Clermont, 38
Philippe, 46, 225, 226, 238
Plane, 42
planification, 11, 20, 24, 29, 30, 39, 55, 114, 126, 201, 223, 231, 237
Postic, 31
postulation mimétique, 126
pratiques langagières, 12, 37, 38
Prost, 238
Quéré, 29
Rabardel, 122
rapport au savoir, 28, 44, 45, 46, 55, 123, 225, 226, 236
Rebière, 229

référence, 11, 42
représentation fonctionnelle, 32, 33, 126
Resnick, 39
Ria, 235
Rivière, 34
Rochex, 227
Roth, 65
routines, 13, 24, 30, 71
Saada-Robert, 11, 43
Samurçay, 12, 31, 32, 33
schèmes, 28, 31, 32
Schön, 28, 238
Schütz, 39
Searle, 29
Sensévy, 126, 152, 195
Sève, 37
Simon, 9
Sokal, 232
Soulé, 175, 187, 189, 190, 192
Sperber, 36
Strauss, 62
structure conceptuelle, 33, 230
Suchman, 29, 205
Terrisse, 225
Theureau, 29, 31
Tochon, 237
Tomasello, 34
traduction, 46, 47, 48, 225, 227
transposition didactique, 44, 46
Varela, 30, 31
veille intentionnelle, 195, 198, 207, 217
Venturini, 46
Vergnaud, 28, 31, 32, 43
Veyrunes, 30
Vion, 11
Vygotski, 31, 32, 37
Wagner, 11
Wallon, 35
Weidman, 13
Whitson, 31
Wilson, 36
Wulf, 34
Young, 29
Zahorik, 30
zone de rencontre, 43

Références

Adam, J.-M.(1999). *Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Antibi, A., Brousseau, G. (2002). Vers l'ingénierie de la dé-transposition. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 8, 45-57.

Arendt, H. (1989). *La Crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Authiez-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Tome 1 et 2. Larousse, coll. Sciences du Langage.

Baillauquès, S., Breuse, E. (1993). *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Balacheff , N. (2002). Cadre, registre et conception, Note sur les relations entre trois concepts clés de la didactique. *Les Cahiers du laboratoire Leibniz*, 58, 1-18. Grenoble : http://www-leibniz.imag.fr/LesCahiers/

Baldet, N. (2004). *Brutalités et harcèlement physique et psychologique exercés sur des enfants par des personnels du ministère*. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Barbier, J.-M., et al. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris : PUF, 2ème édition.

Barbier, J.-M., *et al*. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action.* Paris, PUF.

Barbier, J.-M., Durand, M. (2003). L'analyse de l'activité, Approches situées. *Recherche et Formation*, 42, 51-62. Paris : INRP.

Barrere, A. (2002). *Les enseignants au travail routines incertaines.* Paris : L'harmattan.

Bateson, G. (1972). *Vers une écologie de l'esprit*. T. I. Paris : Seuil.

Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales - De la sociolinguistique à la sociologie du langage.* Paris : L'Harmattan

Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1997). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.

Bautier, E., (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*, 15, 11-25.

Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir, une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques* (pp. 165-202). Paris : Editions universitaires.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In (Coll.), *Formes et formations du rapport au savoir*, (pp. 39-57). Paris : L'Harmattan.

Berger, P., Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Arman Colin

Bernié, J. P. (1998). Eléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In M. Brossard, J. Fijalkow (Dir.), *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotskiennes* (pp. 155-197). Talence : Presses Universitaires de Bordeaux.

Bernié, J.-P. (2001a). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. In Bernié, J.-P. (dir), *Apprentissage, développement et significations*. Talence, Presses universitaires de Bordeaux.

Bernié, J.-P. (2001b). L'identité disciplinaire dans la représentation du contexte de la tâche. (Une situation d'écriture transdisciplinaire). In J. Dolz, T. Thévenaz-Christen, H. Wirthner, B. Schneuwly (Eds), *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8ème colloque de la DFLM*, Neuchâtel, 26-28 septembre 2001, (CD-ROM). Neuchâtel : IRDP.

Bernié, J.-P. (2005). Produire une « règle » mathématique : quel oral, pour quels objets de savoir ? Une perspective de recomposition pour la discipline « français ». In J.-F. Halté, M. Rispail. *L'oral dans la classe, compétences, enseignement, activités* (p. 59-74). Paris : L'Harmattan.

Beust, P. (1998). *Contribution à un modèle interactionniste du sens, Amorce d'une compétence interprétative pour les machines*. Thèse de Doctorat. Université de Caen.

Blanchard-Laville, C., (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF, Éducation et formation.

Bosch M., Chevallard, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (1), 77-124.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.

Boutet, J. (1994). *Construire le sens*, Peter Lang.

Brassac, C. (2000). Intercompréhension et Communiaction ®. In A.-C. Berthoud & L. Mondada (Eds). *Modèles du discours en confrontation* (pp. 219-228). Bern : Peter Lang.

Brassac, C. (2001). Co-responsabilité cognitive et dissolution de frontières. Communication au Colloque *Des sciences et des frontières*, Nancy, 10-12 mai 2001.

Brenas, Y. (2004). Trois seuils pour une installation épistémologique. *Journées d'études sur l'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et formation dans la perspective d'une socialisation démocratique*, organisées par le CERFEE (Montpellier 3) et le LIRDEF (IUFM Montpellier). Université Paul Valéry et IUFM de Montpellier, 4 et 5 juin 2004.

Bressoux, P., Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail et M. Fayol (Eds.). *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages* (p. 213-257). Paris : PUF.

Bronckart, J.-P., (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse,* Neufchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé

Bronckart, J.-P.(1996). *Activité langagière, textes et discours Pour un interactionisme socio-discursif.* Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Broussal, D. (2004a). La construction de la référence en début de cours. Communication au 9ème colloque AIRDF, *Le Français: discipline singulière, plurielle ou transversale*, 26, 27, 28 Août 2004, Université de Laval, Québec.

Broussal, D. (2004b). Comment les enseignants experts et novices conceptualisent-ils leur activité en début de cours? Une analyse du travail entre recherche et formation. Communication au 9ème colloque AIRDF, *Le Français: discipline singulière, plurielle ou transversale*, 26, 27, 28 Août 2004, Université de Laval, Québec.

Broussal, D. (2004c). Discuter l'organisation du travail scolaire après un incident: un exemple de socialisation démocratique? *Journées d'étude sur l'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et formation dans la perspective d'une socialisation démocratique*, 4 et 5 juin 2004, CERFEE-IRSA et LIRDEF, IUFM de Montpellier.

Broussal, D. (2004d). Connaissances construites par un enseignant stagiaire lors d'un entretien d'autoconfrontation. Communication au Colloque *Faut-il parler pour apprendre ?* 24,25 et 26 mars 2004, IUFM d'Arras.

Broussal, D. (2005). Quels savoirs des formateurs convoquent-ils pour l'analyse de leurs dispositifs ? Communication au colloque *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, 5ème Colloque international Recherche(s) et formation, 14, 15, 16 février 2005. IUFM des Pays de la Loire.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bruner, J. (1984). Contextes et formats. In M. Deleau (dir.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*. Presses universitaires de Rennes, 2, 13-26.

Bruner, J., (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit; de la révolution cognitive à la psychologie culturelle.* Eshel

Brunet, L.-M., Liria, A. (2004). *Variation sur une même partition : étude des gestes professionnels de deux enseignants de CP travaillant avec la même méthode de lecture, Ratus et ses amis*. Mémoire de maîtrise de Sciences de l'éducation (non publié), sous la direction de Dominique Bucheton. Université Paul Valéry, Montpellier.

Brunet, L.-M., Bucheton, D., Dupuy, C., Soulé, Y. (2005). *Analyse des gestes professionnels : croisements et renversements épistémologiques, voyage au centre du métier*. Communication au colloque du REF, 16 et 17 septembre 2005. Université Paul Valéry, Montpellier.

Bucheton, D., Bautier, E. (1996). Interactions: co-construction du sujet et des savoirs. *Le français aujourd'hui*, 113, 24-32.

Bucheton, D. (2000). *Langage, savoirs et subjectivité. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches*. Université Paul Valéry, Montpellier.

Bucheton, D. (2002). *Projet de création de l'ERT*. IUFM de Montpellier.

Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, n°30.

Bucheton, D. (2005). *Didactique professionnelle, didactique disciplinaire : Le rôle intégrateur du langage.* Conférence à l'Université de Sherbrooke.

Bucheton, D. (dir.), (2006). *Les gestes professionnels de l'enseignant*, travaux de l'ERT de l'IUFM de Montpellier, à paraître.

Byra, M., Coulon, S. C. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 123-139.

Caillier, J. (2005). *Analyse du développement social, cognitif et langagier d'élèves en interaction dans des dispositifs de tutorat et débat entre pairs*. Thèse de Doctorat. Université de Montpellier III.

Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, n° 36.

Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire.* Paris : PUF Éducation et formation

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs, *Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 8, pp. 11-50.

Charaudeau, P. (1991). *La télévision, les débats culturels, « Apostrophes »*. Paris : Didier Erudition.

Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.

Charlot, B. (1979). Dis-moi ce que tu comprends je te dirai ce que tu es. *Education permanente*, 47, pp. 5-21.

Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir, Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Chatelanat, G., Moro, C., Saada-Robert, M. (2004). *Unité et pluralité des sciences de l'éducation, Sondages au cœur de la recherche*. Berne : Peter Lang.

Chautard, P., Huber, M. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants, Quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles?* Paris : L'Harmattan

Chevallard, Y.(1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In *Actes des 3èmes journées franco-québecoises "Didactiques et rapports aux savoirs"*, 17-18 juin 2002 (pp. 182-197). Paris : Sorbonne.

Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (1999b). Le geste est-il transmissible? *Apprendre autrement aujourd'hui, 10ème Entretiens de la Villette*. 24 au 26 novembre 1999. http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/commapprends_p6.html

Clot, Y. (2000a). «Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, 2(1). www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm.

Clot, Y. (2000b). La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. In *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris : PUF.

Condé, M. (1991). *Haïti chérie*, Paris: Bayard, réédité en 2001 sous le titre *Rêves amers*. Paris: Bayard Jeunesse.

Coulon, A. (1985). *Indexicalités de l' indexicalité*, Pratiques de formation, 11-12, Université Paris VIII.

Crinon, J. (2002). « Ecrire le journal de ses apprentissages », in J.-C. Chabanne et D. Bucheton, (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire.* Paris : PUF Éducation et formation.

Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations, Tome 1*. Ophrys.

Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique, Entretiens avec Frédéric Fau*. Klincksieck.

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *Conférence inaugurale au 37ème Congrès SELF*, Aix-en-Provence.

Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Paris : Buchet-Chastel.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, 1, Arts de faire*. Paris : Gallimard

Decron, A. (2003). Penser la coactivité maître-élèves comme une nouvelle expertise enseignante. L'émergence du concept d'auteur dans la classe : une construction sémiotique complexe. Communication au colloque *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Université Bordeaux 2, 3-5 avril 2003.

De Landsheere, V., De Landsheere, G. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation* (5ème édition). Paris : PUF.

Dessus, P. (2005). Quels sont les soubassements cognitifs de l'activité d'enseignement ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 111-122.

Douady, R. (1984). *Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement mathématique. Une réalisation dans tout le cursus primaire*. Thèse de Doctorat. Paris: Université de Paris VII.

Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, L'Harmattan

Dubar, C. (2000). *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Dugal, J.-P., Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation des conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149, 37-47.

Dumazeau, C. (2005). *Favoriser l'établissement d'un contexte mutuellement partagé dans les communications distantes*. Thèse de Doctorat. Conservatoire national des arts et métiers.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF

Ecco, U. (1988). *Le signe*, Bruxelles, Labor

Falzon, P. (1994). Dialogues fonctionnels et activité collective. *Le Travail Humain*, 57(4), 299-312.

Fernandez, M. (2003). L 'activité méta-énonciative dans la co-construction d'un objet de discours (en l'occurrence la séquence descriptive en français, langue étrangère). *Marges linguistiques*, www.marges-linguistiques.com

Fijalkow, J., Brossard, M. (1998). *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotskiennes*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux

François, F. (1990). *La communication inégale, Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Delachaux et Niestlé

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall.

Geay, A., Sallaberry, J.-C. (1998). *L'école de l'alternance, Alternances, Développements*. Paris : L'Harmattan.

Gebauer, G. & Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Anthropos.

Gibson, J.-J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ Erlbaum.

Girard, R. (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Grasset & Fasquelle.

Giroul, V. (1999). Pour un contrat de communication dans les interactions verbales scolaires : une compétence communicationnelle de l'enseignant. In J.-L. Dufays et J.-C. Ronveaux (Eds), *Cahiers du CEDDIL n°1, Didactique du français et des langues étrangères : analyser des pratiques de classe. Actes de la journée d'étude organisée à Louvain-la-Neuve le 20 janvier 1999.*

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne: 1 la présentation de soi 2. Les relations en public.* Paris : Les éditions de Minuit .

Goffman, E., (1974). *Les rites d'interaction.* Paris : Les éditions de Minuit.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Les éditions de Minuit.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.

Goigoux, R. (2001). Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientation. In, M. Marquillo Larruy (Ed.). *Questions d'épistémologie en didactique du Français* (pp. 125-132). Poitiers : Forell.

Goldman, W. (1975). *Marathon man*. Paris: Denoël.

Grice, H.-P. (1975). *Logic and conversation*, volume 3, pp. 41-58. P. Cole.

Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.

Gris, C. (2005). *La formation à la lecture littéraire : étude comparative des gestes professionnels didactiques spécifiques mis en place chez deux professeurs stagiaires.* Mémoire de master. Université Paul Valéry, Montpellier.

Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage.* Ophrys.

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle.* Paris, Les éditions de minuit.

Hjelmsev, L. (1943). *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris : Editions de Minuit.

Hutchins, E. (1991). The social organization of distributed cognition. In L.-B. Resnick, J.-M. Levine & S.-D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 283-307). Washington: American Psychological Association.

Jacques, F. (1979). *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. PUF.

Jacquet-Francillon, F., Kambouchner, D. (2005). *La crise de la culture scolaire*. Paris, PUF.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris, Editions de Minuit.

Jaubert, M. (2000). *Fonction et fonctionnement du langage dans la construction de savoirs scientifiques. Hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*. Thèse de doctorat, Bordeaux 2.

Jaubert, M., Rebière M. (2002). Parler et débattre pour apprendre: comment caractériser un "oral réflexif"? In D. Bucheton et J.-C. Chabanne, J.-C. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire.* Paris, PUF.

Jean, A. , Etienne, R. (2006). Formation de formateurs à la gestion des imprévus et à l'analyse des événements, autour de la visite formative. Communication au colloque *Formation d'enseignants : quels scénarios ? quelles évaluations ?* IUFM de Versailles, 16 et 17 mars 2006.

Jellab, A. (2004). Enseignants stagiaires à l'IUFM et rapport aux savoirs scolaires et professionnels : entre passage et finalisation des contenus à enseigner. *Recherche et formation*, n° 46, pp. 43- 60.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Jorro, A., Croce-Spinelli, H. (2003). Gestes du professeur et activité interprétative de lecteurs de cycle 3. *Journées d'étude sur la discussion en éducation*, CERFEE-IRSA. Montpellier, Université Paul Valéry.

Jorro, A. (2004) Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation. *Actes du colloque international de l'AIRDF*. Québec.

Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation (CRF). 28 février 2006. CNAM, Paris.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris, Seuil.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1999, 2006 pour la réédition). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Kounin, J. S. (1976). Une analyse des techniques de gestion des enseignants. In A. Morrison, D. McIntyre (Eds). *Psychologie sociale de l'enseignement*, 2, (pp. 71-81). Paris : Dunod.

Kundera, M. (1990), *L'immortalité*. Gallimard.

Lacoste, Y. (2003). *De la géopolitique aux paysages, Dictionnaire de la géographie*. Armand Colin.

Lafont, R., Gardes-Madray, F. (1976). Introduction à l'analyse textuelle. Paris : Larousse.

Langumier, M. (1990). Implicites et Malentendus entre le maître et ses élèves en cours de français en CM2. In François, F., (dir), *La communication inégale Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 113-145). Delachaux et Niestlé.

Laurendeau P. (1997). De la "déformabilité" des notions en discours. *Langage & Société, n° 82*, décembre. Paris, Maison des Sciences de l"Homme, 27-47.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*, New York, Cambridge University Press.

Leinhardt, G., Weidman, C., Hammond, K.M. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers, *Curriculum Inquiry*, 17 (2), 135-176.

Lévy, J., Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.

Loizon, D. (2005). La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants. Savoirs, *Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. Analyse de l'activité et formation*, 2005-8, pp. 108-123.

Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*, Paris : Dunod.

Mandra, R. (1985). *La mosaïque éducation*. Paris : Edilig.

Martinand, J .-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang, Berne.

Maulini, O. (2001). La communication scolaire: techniques, ruses et institution du questionnement. Communication au Congrès de la Société suisse de sociologie, *Théories et interventions*. Genève, 19-22 septembre 2001.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.

Mercier, A., Lemoyne, G., Rouchier, A., (2001), *Le génie didactique Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, DeBoeck, Université

Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élève. *Revue française de pédagogie*, 139, 31-51.

Merleau Ponty, M. (1960). *Signe.* Paris, Gallimard.

Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction, Comment émergent les savoirs*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Mondada, L., Berthoud, A.-C., (2000), *Modèles du discours en confrontation*, Peter Lang

Morine-Dershimer, G. (1978). Planning in classroom reality, an in-depth look. *Educational Research Quarterly*, 3(4), 83-89.

Mourlevat, J.-C. (1999). *L'enfant océan*. Pocket jeunesse.

Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux*, n° 39/40, décembre 1996/mars1997, p. 12-49.

Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail, *Psychologie et Education*, 3, 63-65.

Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris, Retz.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*,138, 9-17.

Pastré, P., Samurçay, R. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*,123, pp. 13-31.

Pastré, P., (1999), "La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives", *Éducation permanente* n° 139, pp. 13-35.

Pêcheux, M.-G., Findji, F. et Ruel, J. (1992). Maternal scaffolding of attention between 5 and 8 months. *European Journal of Psychology of Education*, 209-218.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.* Paris : ESF

Perret-Clermont, A.-N., Carugati, F. (2004). Des psychologues sociaux étudient l'apprentissage. In G. Chatelanat, C. Moro et M. Saada-Robert (Eds.). *Unité et*

pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche (pp. 159-183). Berne: Peter Lang.

Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue française de pédagogie*, 149, pp. 29-35.

Plane, S. (2001). Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construciton cognitive. In M. Grandaty, G. Turco (Coord.), *L'oral dans la classe, Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (pp. 225-258). Paris : INRP.

Postic, M. (1981). *Observation et formation des enseignants*. Paris, PUF.

Prost, A. (2004). La réussite de tous est possible. *Fenêtres sur cours*, 254, p. 23.

Quéré, L. (1998). La cognition comme action incarnée. In A. Borzeix, A. Bouvier, P. Pharo (Eds). *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives (pp. 143-164)*. Paris : CNRS éditions.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies.* Paris: Armand Colin.

Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS. Université de Montpellier 1.

Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège : Mardaga.

Roth, P. (2006). *Le complot contre l'Amérique*. Gallimard.

Saada-Robert, M., Balslev, K. (2004). « Une microgenèse située des significations et des savoirs ». In C. Moro, R. Rickenmann (Eds). *Situation éducative et signification*. Bruxelles : DeBoeck Université.

Samurçay, R., Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.

Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner*, New York, Basic Book.

Schön D. A. (1996). *Le tournant réflexif Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal, Québec : Les éditions logiques.

Searle, J.R. (1985). *L'Intentionnalité*. Paris : Editions de Minuit.

Sensevy, G. (2001). Modèles de l'action du professeur : nécessités, difficultés. In A. Mercier, G. Lemoyne, A. Rouchier (dir.), *Le génie didactique, Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Sève, L. (1985). Avant-Propos. In Vygotski, L. S., *Pensée et langage*. Paris : Messidor, Editions Sociales.

Simon, C. (1975). *Le vent, Tentative de restitution d'un retable baroque*. Editions de minuit.

Simon, I. et Douzou, O. (1994). *Les petits bonshommes sur le carreau*. Editions du Rouergue.

Sokal, A., Bricmont, J.(1997). *Impostures intellectuelles*. Odile Jacob.

Soulé, Y. (2006). Définitions et cadrage théorique. In Groupe départemental Maîtrise de la Langue, *J'étais un texte, Pratiques de Littérature au cycle III*. CDDP de l'Hérault.

Sperber, D., Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Les éditions de minuit.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionisme*. Paris : L'Harmattan.

Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions* : The Problem of Human Machine Communication. Cambridge : Cambridge University Press.

Terrisse, A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherches en EPS. *Recherches en EPS : Bilan et perspectives*, pp. 81-90.

Terrisse, A., (coord), (2002). Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: concepts et méthodes, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 8. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémio-logique.* Berne : Peter Lang

Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.-M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : Presses universitaires de France.

Theureau, J. (2002). L'hypothèse de la cognition située et l'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *37ème Congrès SELF*, 25-27 Septembre 2002, Aix-en-Provence.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Tochon, F. V. (1990). Les cartes de concepts dans la recherche cognitive sur l'apprentissage et l'enseignement. *Perspectives Documentaires en Education*, 21, 87-105.

Tochon, F. V. (1993). L*'enseignante expert, L'enseignant expert.* Paris : Nathan.

Tomasello, M. (2003). *Construction a Language, a Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge*: Harvard University Press.

Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Nathan.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.

Venturini, P., Albe, V. (2002). Rapports à la physique d'étudiants issus d'un DEUG Sciences de la matière. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 8, 11-22.

Vergnaud, G., (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation, *Psychologie française*, 30, 3-4, pp. 245-252.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, 23, pp. 133-170.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M., Barbier (Ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.

Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. Conférence publiée dans les *Actes du Colloque GDM-2001*, Montréal. Jean Portugais (Ed.), *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation*.

Veyrunes, P., (2003). "Discuter en mathématiques à l'école primaire: une action située", Colloque CERFEE, Université Paul Valéry et IUFM de Montpellier.

Veyrunes, P., (2004). *Les configurations d'activité: un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves*, Doctorat en sciences de l'Education, Université Paul Valéry.

Vion, R. (2000). *La communication verbale, analyse des Interactions*. Hachette supérieur

Vygotski, L.(1985). *Pensée et langage.* Paris : Messidor/Éditions sociales

Wallon H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Flammarion.

Whitson, J. A. (1997). Cognition as a semiotic process : From situated mediation to critical reflective transcendence. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspective*s (pp. 97-149). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Young, M. F., Barab, S. A., Garrett, S. (2000). Agent as detector: An ecological psychology perspective on learning by perceiving-acting systems. In D. H. Jonassen, S. M. Land (Eds), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 147-171). Mahwah: Erlbaum.

Zahorik, J. A. (1970). The effect of planning on teaching. *The Elementary School Journal*, 71, 143-151.

Résumé

Cette recherche avait pour objectif d'analyser les interactions langagières maître-élèves en début de cours, en les étudiant sous l'angle de l'activité des enseignants. Elle cherchait à identifier les caractéristiques spécifiques de ces situations d'ouverture, ainsi que les formes de conceptualisation développées par les acteurs.

La recherche a été conduite en collaboration avec douze professeurs des écoles stagiaires ou experts. Deux types de données ont été recueillies : enregistrements vidéos des séances de classe et autoconfrontations des enseignants. Six situations de début de cours ont été décrites et analysées en mathématiques et en français.

Les résultats montrent que l'activité des enseignants en début de cours peut être caractérisée au moyen de cinq composantes : (a) mode de cadrage, (b) préoccupation atmosphérique, (c) préoccupation identitaire, (d) rapport du maître au savoir enseigné, (e) conceptualisation de l'intercompréhension.

Les résultats mettent en évidence le rôle central que jouent le repérage et la qualification des épisodes de malentendu dans les situations de début de cours. La prise en compte de ces épisodes varie selon le niveau d'expertise des enseignants. Considérés par les novices comme des imprévus, des ratés de la communication, ou le résultat de défauts de planification, les malentendus sont reconnus par les enseignants expérimentés comme des caractéristiques attendues des phases de démarrage, des indicateurs pertinents qu'ils associent à leurs choix d'intervention. Ce mode de traitement repose sur une conceptualisation pragmatique des mécanismes d'intercompréhension, de la co-construction de la référence, et du fonctionnement du langage en situation d'enseignement.

Les analyses conduites apportent par ailleurs une contribution à la description du geste d'ajustement en début de cours. Elles précisent les modalités selon lesquelles l'agir langagier de l'enseignant réalise l'ajustement de l'intention didactique à la situation émergente, spécifique et dynamique de la classe. Elles éclairent enfin la façon dont le rapport bi-polaire que l'acteur entretient au langage et au savoir, conditionne l'empan de cet ajustement.

Mots clés

1. Début de cours
2. Malentendu
3. Intercompréhension
4. Interactions
5. Enseignement
6. Ajustement
7. Langage
8. Rapport au savoir