



Interagir en début de cours : enjeux didactiques et discursifs

Dominique Broussal et Dominique Bucheton



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/357>

DOI : 10.4000/educationdidactique.357

ISBN : 978-2-7535-1619-9

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2008

Pagination : 59-75

ISBN : 978-2-7535-0790-6

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Dominique Broussal et Dominique Bucheton, « Interagir en début de cours : enjeux didactiques et discursifs », *Éducation et didactique* [En ligne], 2-3 | Décembre 2008, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 22 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/357> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.357>

INTERAGIR EN DÉBUT DE COURS : ENJEUX DIDACTIQUES ET DISCURSIFS

Dominique Broussal, Université de Toulouse,
UTM, CREFI-T

Dominique Bucheton, IUFM de Montpellier, LIRDEF

Résumé : L'article s'intéresse à la façon dont une enseignante expérimentée interprète et régule les épisodes de malentendu qui surviennent au début de son cours. Il propose dans un premier temps une caractérisation des débuts de cours, abordés sous l'angle de l'activité du maître. Trois éléments seront pointés : le geste d'ajustement, la tâche de cadrage, la conceptualisation savoirs-langage.

La deuxième partie analyse les premières minutes d'une séance de littérature à l'Ecole élémentaire. Elle met en évidence que pour interpréter le phénomène de malentendu, l'enseignante s'appuie sur une conceptualisation de l'intercompréhension en situation d'enseignement que nous décrirons. La discussion nous conduira à mettre en évidence le rôle que les composantes didactiques de l'interaction jouent dans cet épisode, et la place qui leur est faite dans la régulation de l'action didactique conjointe.

Mots clés : didactique de la littérature – débuts de cours – malentendus – stéréotypes – cadrage – ajustement

Dominique Broussal & Dominique Bucheton

Nous nous intéressons ici à la façon dont un enseignant expérimenté interprète les phénomènes d'intercompréhension qui surviennent dans les premières minutes de son cours. Comment les considère-t-il ? Comment les prend-il en compte dans la régulation de l'action didactique (Sensevy, 2007) ? À une approche centrée sur l'activité du maître, et qui tend à mettre à jour des formes de conceptualisation et des modèles constitués au cours d'une expérience longue d'enseignement, nous nous proposons d'adjoindre une analyse didactique du début étudié. La confrontation de ces deux approches, clinique et didactique, vise à mettre en discussion les concepts pragmatiques (Samurçay, Pastré, 1995) identifiés, dans une double perspective de documentation des pratiques et de formation professionnelle. Elle conduit à interroger la place que les contenus de savoirs tiennent respectivement dans l'analyse que nous produisons de notre côté, et dans les commentaires que nous avons recueillis de la part de l'enseignant. La dissymétrie constatée sera d'abord interprétée au regard des caractéristiques de la situation envisagée. Un certain nombre de facteurs, relevant plus largement de l'activité d'enseignement, seront toutefois évoqués en conclusion.

La première partie de ce texte présente le cadre général de notre travail de thèse sur les débuts de cours (Broussal, 2006). Nous exposons ensuite brièvement

la conception du langage en interaction dans laquelle nous nous inscrivons. Cette conception est indissociable du regard que nous portons sur les mécanismes d'intercompréhension, mécanismes qui sont au cœur de l'étude qui suit. Après avoir précisé en quoi une requalification du malentendu nous paraît opportune, nous communiquons les principaux résultats de cette recherche concernant trois aspects : le geste d'ajustement, la tâche de cadrage, la conceptualisation bipolaire savoirs-langage.

La deuxième partie de l'article décrit et analyse les premières minutes d'une séance de classe. Il s'agit d'un travail de relecture portant sur un passage du roman de Maryse Condé : *Rêves amers*. Sont successivement abordés la place des stéréotypes dans la lecture littéraire et dans l'argumentation, les modèles qui sous-tendent les choix didactiques de l'enseignante, sa propre conceptualisation des mécanismes d'intercompréhension maître-élèves. Au choix que nous avons fait de distinguer ces trois dimensions pour l'examen de notre objet, ainsi qu'à la volonté de conserver cette distinction pour la clarté de notre exposé, répond la conviction suivante : c'est l'intrication des enjeux didactiques et des enjeux discursifs qui constitue la caractéristique principale de ce type de situation. Nous nous efforcerons de rendre compte de cette intrication, ainsi que de la façon dont elle influe sur la conduite de l'interaction.

Les débuts de cours

Cadre de la recherche

Ainsi que nous l'évoquions, l'analyse que nous présentons prolonge la recherche que nous avons conduite dans le cadre de notre thèse (Broussal, 2006). Un double constat était à l'origine de ces travaux : a) les enseignants que nous rencontrons à l'occasion d'actions de formation considèrent les ouvertures de séance comme déterminantes pour la suite de leurs cours ; b) la potentialité des imprévus y était perçue comme élevée.

La confrontation de nos premières observations avec les travaux d'auteurs décrivant la spécificité des phases d'ouverture nous a permis de mettre en lumière un certain nombre de convergences. Elle a toutefois révélé une différence notable. S'intéressant aux conversations ordinaires, Goffman rapporte ainsi qu'il est « 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 » (Goffman, 1973, p. 19). Mondada, s'attachant à étudier les interactions entre chercheurs, 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 » (Mondada, 2005, p. 37). Si la reconnaissance de leur importance, ou la définition de certaines finalités faisaient écho à notre constat empirique, une dimension essentielle des débuts de cours nous est apparue absente, ou peu représentée. Il s'agit de la difficulté même d'atteindre cet accord en contexte scolaire, difficulté sur laquelle portent l'enjeu professionnel ainsi que notre enjeu de recherche. Nous nous sommes efforcés de préciser par nos analyses la nature de cette difficulté et d'en explorer les causes. Nous nous sommes interrogés sur le rôle que la singularité de l'action didactique pourrait jouer sur le déroulement des séquences d'ouverture. Nous nous sommes demandés en quoi la centration sur le « savoir qui doit être transmis » (Sensevy, 2007,

p. 14) pourrait par exemple produire un ensemble de contraintes justifiant la dynamique particulière des débuts étudiés.

Nos analyses ont exploré ces questions sous deux angles différents :

- *Les préoccupations associées aux débuts.* Il s'agissait d'interroger la consistance de notre objet, au regard des préoccupations exprimées au cours d'entretiens d'autoconfrontation (Clot, 2000). Ces préoccupations apparaissent-elles significatives des premiers moments ? Sont-elles suffisamment inscrites dans la culture professionnelle, pour qu'on puisse considérer le début de cours comme une tâche didactique en soi ?

- *La conceptualisation pragmatique.* Nous nous sommes ici centrés sur la dimension conceptualisante de l'activité d'enseignement (Varela, 1989 ; Vygotski, 1985 ; Vergnaud, 1985, 1996). Nous avons cherché à mettre à jour les *concepts pragmatiques* que les enseignants mobilisaient pour agir en début de cours. Nous avons adopté la perspective d'une didactique professionnelle orientée vers la formation des enseignants, cherchant à rendre compte de savoirs constitués dans la pratique, liés aux classes de situations observées.

De l'ajustement à la requalification du malentendu

Nous le disions en introduction, la position que nous adoptons à l'égard de l'intercompréhension est inséparable de la conception du langage qui est la nôtre. Cette conception, pour n'être ni nouvelle ni confidentielle, mérite toutefois d'être rappelée afin d'éclairer les analyses ultérieures.

Parce qu'il comporte une part irréductible d'opacité et de labilité, parce que l'un de ses enjeux est le partage voire la construction de références communes, le langage impose un certain nombre d'ajustements en situation. Cette nécessité d'ajustements multiples est selon nous centrale ! Evoquant l'opacité du langage, Merleau-Ponty remarquait que « 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 » (Merleau-Ponty, 1960, p. 53-54). Les énoncés ne véhiculent pas un sens préétabli, celui-ci se construit dans l'énonciation. En témoigne un ensemble de marqueurs que l'on peut repérer, et qui sont les traces de ces opérations continues de construction des significations. Cette construction de significations, qui devient co-construction dès lors que l'on se place en situation d'interaction, opère en permanence entre plasticité et stabilité du langage. Elle repose sur une diversité de processus que Culioli regroupe 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). Le langage supporte ces ajustements. À sa labilité, à son opacité, il convient d'ajouter sa *robustesse* (Culioli, 2002).

S'intéressant à la conversation, Kerbrat-Orecchioni établit que le flou des règles conversationnelles ouvre sur d'importants mécanismes de *négociation* (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Le fait qu'il y ait négociation de la « signification des mots et des énoncés », ne suffit pas pour autant à soutenir autrement que sous la forme d'un horizon idéal, le principe d'une communication réussie. Il nous paraît à ce titre nécessaire de procéder à une requalification du malentendu. La position que nous adoptons à l'égard du malentendu rejoint celle de Beust, lorsqu'il énonce que 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 » (Beust, 1998, p. 23). S'appuyant sur la métaphore de la construction d'une coque, Culioli (2002) regroupe sous le terme de *calfatage* ces arrêts prosodiques, ces reprises, ces particules qui permettent à la communication de se poursuivre, sans

succomber à l'ambition déraisonnable qui la vouerait à n'être plus qu'un échange de *type névrotique*. Le calfatage, en fixant des limites au désir d'ajustement, procède selon nous de cette même requalification que nous proposons.

Mentionnons pour clore ce paragraphe ce que dit Langumier du malentendu scolaire, sur lequel nous reviendrons plus longuement au cours de la deuxième partie : « 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 » (Langumier, 1990, p. 119). Le propos pose très clairement les termes du problème, tel qu'il survient dans l'espace de la classe, dès lors que le calfatage raisonnable, le malentendu nécessaire rencontrent le désir fort légitime de faire apprendre, de corriger les erreurs, de construire *un* savoir. En nous centrant sur les opérations de « co-construction progressive de la référence » (Vion, 2000, p. 44), nous avons cherché à décrire les modalités selon lesquelles les partenaires élaborent cet « *espace de significations partagées* à propos du savoir » (Saada-Robert, Baslev, 2004, p. 135).

Résultats

L'ajustement comme geste professionnel

Dans le fil des récentes recherches qui s'attachent à rendre compte de la professionnalité enseignante à travers le repérage et la description de *gestes professionnels* (Jorro, 2002, Crocé-Spinelli, 2007, Bucheton, à paraître), nous avons identifié dans nos travaux un certain nombre de caractéristiques du *geste d'ajustement* tel qu'il se présente dans les débuts de cours. L'emploi que nous faisons de ce terme de *geste* rend compte d'une logique de développement des acteurs procédant par appropriation de manières de faire, de formes d'agir repérables par l'observation. Cet apprentissage par emprunt du geste d'autrui (Bandura, 1997, Clot, 2008) n'est pas dépourvu d'aléas. Pour comprendre ce qui conditionne l'efficacité du geste, il est en effet nécessaire de mettre à jour l'architecture qui le supporte. Cette architecture souterraine

constitue la dimension professionnelle du geste. Elle associe des éléments de conceptualisation des situations, des préoccupations spécifiques, une visée opérative (Durand, 1996), la référence à des systèmes de valeurs. Le caractère dynamique et dialogique de cette architecture rattache le geste et son auteur à un genre professionnel qu'ils contribuent à enrichir, à transformer.

Le geste d'ajustement vise pour sa part à orchestrer la rencontre d'un cadre didactique préconçu et d'un contexte qui se découvre. Dans une telle perspective, le malentendu constitue la forme la plus vive d'un ensemble de feedbacks sur lesquels l'enseignant se fonde pour opérer l'ajustement. Ces feedbacks le renseignent sur le niveau de partage d'éléments qui influent sur les conditions de l'interaction didactique : représentations de la situation, pré-construits culturels, savoirs en jeu, etc. Nous évoquerons dans les lignes qui suivent la conceptualisation qui accompagne, du côté de l'enseignant, cette forme d'opérationnalisation du malentendu. Mais il est nécessaire d'inscrire auparavant le geste d'ajustement dans l'ensemble des préoccupations didactiques qui le motivent, ensemble que les autoconfrontations nous ont conduit à définir comme *tâche de cadrage*.

La tâche de cadrage

Le geste professionnel d'ajustement participe de la réalisation d'une tâche qui oriente et finalise l'activité des enseignants en début de cours : la tâche de cadrage. L'ajustement est à envisager comme modalité pratique de cette tâche. Il intervient dès les premiers instants de l'interaction. Nous avons pu mettre en évidence que les premiers objets de savoir, ceux que l'enseignant présente dans l'intention de *faire cadre*, ceux qui relèvent de supposés pré-construits, sont eux-mêmes pris dans des opérations d'ajustement. Ce résultat avait pour nous un caractère inattendu. Nous avons été surpris de constater que ces savoirs destinés à *faire cadre*, savoirs que l'enseignant estime familiers des élèves, inscrits dans la *communauté discursive* (Bernié, 2001, 2002), relevant de la *culture commune* de la classe (Caillier, 2005), ne sont cependant pas exclus des mécanismes de négociations. Ils subissent au cours de l'interaction un ensemble de déformations qui produisent en retour des modifications du cadre et de l'intention didactique elle-même.

D'où le rôle majeur joué par le geste d'ajustement, et cette conception d'un *cadrage plastique* à laquelle nous sommes parvenus, dans le but de préciser la nature de la tâche réalisée.

Éclairons l'usage que nous faisons de ce concept de cadre (Bateson, 1972 ; Goffman, 1991). Lors des autoconfrontations que nous avons conduites, les enseignants interrogés ont évoqué à diverses reprises la nécessité d'amorcer la séance par « quelque chose qui n'est pas trop compliqué », ou encore de « cadrer les choses dans l'esprit des enfants ». La tâche de cadrage, telle qu'elle se dessine dans leurs propos, repose sur une conception du cadre de nature résolument épistémique. Cette conception rejoint la définition qu'en donne Douady, dans le champ de l'enseignement des mathématiques : « un cadre est constitué des objets d'une branche des mathématiques, des relations entre les objets, de leurs formulations éventuellement diverses et des images mentales associées à ces objets et ces relations. Ces images jouent un rôle essentiel dans le fonctionnement comme outils, des objets du cadre. Deux cadres peuvent comporter les mêmes objets et différer par les images mentales et la problématique développée » (Douady 1986 p. 11).

Le cadre que les débuts de cours installe, spécifie un mode singulier de mise en relation d'objets de connaissance, d'images, de discours potentiellement *disponibles*, mode de mise en relation sur la base duquel seront développés les nouveaux discours, les apprentissages à venir. Or cette question de la disponibilité des savoirs et des discours s'avère extrêmement problématique. C'est d'ailleurs un des intérêts qu'il y a selon nous à étudier la tâche de cadrage que d'y voir posée, de façon exemplaire, cette question des limites de toute disponibilité supposée en matière d'apprentissage. Nous rejoignons pleinement Goigoux (2001, p. 147) lorsque, soulignant combien « la qualité de cet ajustement didactique est l'un des fondements de l'expertise professionnelle des enseignants », il insiste sur le fait qu'il s'agit là « d'une opérationnalisation incessante de la zone proximale du développement des élèves, sans qu'il soit possible cependant de la définir a priori et de manière générale ». Il y a là une complexité inhérente à l'objet, qui constitue un véritable défi pour la professionnalité des enseignants et pour leur formation.

Rapport au savoir, rapport au langage

Le troisième groupe de résultats que nous présentons concerne les formes de conceptualisations recueillies. Nous avons établi que la reconnaissance du malentendu, comme caractéristique admise de la co-construction des discours et des savoirs, repose chez les enseignants concernés par notre recherche sur une conceptualisation de nature bipolaire. Nous signifions par là que cette conceptualisation implique *conjointement* un certain rapport au savoir et un certain rapport au langage. Nous avons repéré ce type de conceptualisation uniquement chez des enseignants expérimentés. Il est probable qu'elle se constitue dans l'expérience longue d'enseignement, à rebours d'un certain nombre d'idées communément admises concernant l'objectivité des savoirs, une forme de transparence du langage, l'indépendance des discours et des savoirs.

À l'opposé de cette conception, la conceptualisation bipolaire que nous avons décrite conduit le professeur à se représenter l'interaction didactique dans l'unité du dire, du faire et du savoir (Sharrock & Watson, 1990). Il faut dès lors souligner qu'à la difficulté que nous évoquons plus haut, celle d'avoir à ajuster un cadre préconçu (le projet didactique) à celui qui émerge en situation, se superpose cette deuxième contrainte : avoir à le faire dans une situation d'interdépendance du dire, du faire et du savoir, les uns déterminant les autres dans une circularité jamais rompue. « Le savoir ne peut s'isoler ni des formes sémiotiques qui l'expriment, ni des contextes où ces formes sémiotiques sont produites » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 2). La difficulté du cadrage en début de cours consiste donc à procéder à l'ajustement, sur la foi d'indicateurs dont la signification ne peut jamais être absolument extraite du contexte, arrêtée, stabilisée. La nature de ces indicateurs se doit elle-même d'être précisée, dans la mesure où elle participe de la difficulté que nous pointons. Bien plus qu'en termes de *balises* du cadrage, nos analyses nous ont conduit à appréhender ces différents indicateurs (qui ne se réduisent pas aux feedbacks des élèves, mais comprennent les propres énoncés du maître, les opérations de référence qu'il réalise) en termes d'*anamorphoses* ! Expliquons-nous sur cette métaphore spéculaire. On se souvient que l'anamorphose est un procédé graphique qui consiste à peindre une image, de telle façon qu'elle se déforme en fonction de l'endroit où

se tient l'observateur. Ainsi, dans le célèbre tableau d'Hans Holbein, *les Ambassadeurs*, une forme jaunâtre occupant le premier plan apparaît soudain sous l'aspect d'un crâne. Pourquoi nous paraît-il intéressant de rapprocher les indicateurs d'ajustement qui nous concernent ici d'un tel procédé ? Parce que de la même façon dont l'anamorphose se joue des déplacements de l'observateur, afin de lui donner à voir les variations d'une figure, l'interprétation que l'enseignant fait d'un certain nombre d'indicateurs dépend de son parcours énonciatif et cognitif. Elle dépend du progrès de la co-construction de significations qu'il s'efforce de conduire tout en s'y trouvant lui-même engagé. Or, à la différence de la maîtrise que nous pouvons avoir de nos pas dans une salle de musée, maîtrise qui nous permet de retrouver à volonté l'angle sous lequel le crâne d'Holbein était encore représenté par une forme imprécise, la dynamique interactionnelle échappe au contrôle et tend à effacer le chemin sous les pas. Le chercheur seul, parce qu'il dispose à travers la retranscription d'une photographie générale, est en mesure d'accéder aux traces et de reconstituer les parcours. Nous serons amenés à revenir sur ce point : dès lors que nous nous inscrivons dans le cadre d'une didactique professionnelle, dès lors que nous envisageons la possibilité d'une transposition de certains résultats en formation, il nous paraît indispensable de considérer l'articulation de l'analyse du chercheur et des interprétations de l'acteur, le croisement des points de vue sur un objet, sans jamais occulter ce qui les sépare fondamentalement.

En conclusion de cette présentation, mentionnons qu'un type spécifique de rapport au savoir et de rapport au langage est associé à la conceptualisation du malentendu, et plus largement encore à l'interprétation des feedbacks dans une logique d'intercompréhension :

- *Un rapport au savoir* adoptant le modèle de la circulation des savoirs de type horizontal (Dugal & Léziart, 2004), modèle qui intègre l'originalité de l'investissement du maître et sa responsabilité en tant que porte-parole de discours de connaissance, la propre responsabilité des élèves, ainsi que les inévitables déformations du savoir envisagé. Dans ce type de rapport, l'enseignement impose un processus de *traduction* (Callon, 1986) qui est aussi dans une certaine mesure processus de *trahison*, ce qui peut conduire à considérer les pratiques enseignantes

« comme un lieu de création de nouveaux savoirs » (Philippe, 2004, p. 34).

- *Un rapport au langage* reconnaissant l'importance de la subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1999). La nécessité d'ajuster le langage est reconnue ; la situation d'enseignement est perçue comme renforçant cette dimension, de part son aspect éminemment dissymétrique (François, 1990), induisant un partage du contexte fréquemment lacunaire.

L'exemple suivant va permettre de revenir sur quelques-unes des éléments évoqués dans cette première partie.

Débattre pour comprendre: une relecture de roman en cycle 3

Contexte de la séance

Le début de séance que nous analysons dans cette deuxième partie montre une enseignante expérimentée conduisant avec sa classe de Cm2 une discussion sur un extrait de roman. Il s'agit de l'œuvre de Maryse Condé: *Rêves amers*. Le texte a été lu précédemment en intégralité. Or, de l'avis de l'enseignante, le passage concerné pose de sérieuses difficultés de compréhension à plusieurs élèves. Il s'agit en outre d'un moment important dans le cours du récit, puisque c'est celui où Rose-Aimée, personnage central du roman, apprend qu'elle doit quitter sa famille. La relecture d'extraits constitue une pratique courante dans cette classe. L'enseignante la définit ainsi: « 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 [il s'agit ici des élèves] ai demandé [de me parler de leur lecture]. Si je veux que ces livres-là représentent quelque chose, qu'ils en aient compris le sens, il faut que j'aie un retour, que je voie 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 ».

Le roman de Maryse Condé retrace le destin tragique d'une fillette haïtienne, Rose-Aimée, que la misère de ses parents contraint à s'engager comme domestique. Une fois installée chez sa « patronne »,

à Port-au-Prince, Rose-Aimée sera victime de la méchanceté de celle-ci. Elle finira par se noyer en tentant d'échapper à sa condition d'enfant-esclave. Voici l'extrait sur lequel Sylvie travaille avec la classe:

« 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 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. »

Au cours de l'autoconfrontation, l'enseignante désigne avec précision l'enjeu didactique de sa séance. Elle le fait à l'occasion d'un commentaire qui porte sur sa question de départ: « est-ce que vous pensez que Rose-Aimée en veut à ses parents? » Voici ce que dit l'enseignante à propos de cette question: « Quand tu en veux à quelqu'un, il y a dans les acteurs, il y a la personne qui va en vouloir, et puis il y a l'acteur en face. L'acteur qui est en face, est-ce qu'il a agi de son propre fait? Est-ce qu'il agit, mais il n'est pour rien dans l'action qu'il fait, parce que c'est la fatalité, les événements qui font que... Et est-ce que le fait que tu leur en veux va être atténué plus ou moins par la fatalité qui est sur eux [et par le fait] qu'ils sont dans la misère? » Le projet didactique consiste donc à clarifier l'extrait étudié, en travaillant sur ce qui semble pour l'enseignante faire obstacle à la

compréhension des élèves. Elle souhaite ainsi les amener à s'interroger sur les liens qui peuvent exister entre responsabilité, culpabilité, liberté et contrainte. La façon dont elle formule les choses n'est d'ailleurs pas sans rappeler une vérité de justice que fixe l'article 122-2 du code pénal : « n'est pas punissable la personne qui a agi sous l'emprise d'une force ou d'une contrainte à laquelle elle n'a pu résister ». Vérité communément admise que l'enseignante formule à sa façon : « il a été obligé, il n'a pas eu le choix ». Au nom de ce principe, la fillette de *Rêves amers* devrait se montrer compréhensive, puisque ses parents n'avaient d'autre choix que de se séparer d'elle ! C'est la réponse qu'attend l'enseignante, une réponse qui laisse toutefois dans l'ombre un certain nombre de considérations psychologiques qui pourraient faire qu'une enfant de l'âge de Rose-Aimée, confrontée à ce genre de situation, puisse malgré tout reprocher à ses parents leur décision, leur pauvreté, leur fatalisme. Rappelons que les élèves de la classe ont l'âge de Rose-Aimée, et qu'ainsi qu'ils y sont invités, ils s'efforcent de répondre en s'identifiant au personnage : « vous vous mettez à la place de Rose-Aimée. Mettez-vous dans la... mettez-vous à sa place ! Vous avez son âge, il vous arrive la même chose, réfléchissez bien ! Est-ce que vous pensez qu'elle en veut à ses parents ? » La question se complique encore dans le texte de Maryse Condé, puisque l'interprétation attendue entre en concurrence avec l'image d'un père qui rudoie sa fille, ou celle d'une enfant condamnée aux tâches ménagères : « que feras-tu que tu ne fais à la maison ? Laver, repasser, aller au marché ». Le texte *résiste* (Tauveron, 2002), et c'est par l'épreuve de cette *résistance du texte* que la compréhension des élèves doit passer. C'est du moins sur cette résistance que l'enseignante fonde son rôle didactique.

Face à l'ambition de la séance, dont nous venons de montrer la complexité, la question de départ traduit le choix de laisser aux élèves la pleine responsabilité du travail argumentatif : « est-ce que vous pensez que Rose-Aimée en veut à ses parents ? » Cette question fermée est d'ailleurs peu propice à une réelle discussion sur le texte. Un autre choix aurait pu consister à prendre en charge une part du raisonnement attendu, en ayant par exemple recours à des questions du type : « Quelle autre possibilité les parents auraient-ils pu avoir ? Qu'est-ce qui les a décidés à envoyer leur fille à Port-au-Prince ? Y a-t-il des éléments qui montrent que les parents aiment

leur fille ? Qu'ils sont tristes ? » Avant de revenir aux réponses des élèves, intéressons-nous au rôle que tiennent les stéréotypes dans la lecture littéraire, rôle qui nous paraît au cœur des enjeux didactiques que pose l'extrait choisi.

Rôle des stéréotypes

Dans la lecture littéraire

Ainsi que l'a montré Dufays (1994, 2001), les stéréotypes jouent un rôle de premier plan dans la lecture littéraire : « comprendre, c'est reconnaître des stéréotypes » affirme-t-il, ces mêmes stéréotypes qui « aident à désambigüiser les textes littéraires » (2001, p. 2). Les stéréotypes peuvent affecter « des structures syntagmatiques (ou de dispositio), qui sont des agencements de parties de discours ou d'actions narratives » (*id.* p. 1), ce qui est le cas dans le passage qui nous occupe. Pour comprendre la nature de ce qui se joue dans l'exil de Rose-Aimée, il est nécessaire de comprendre que la responsabilité des parents est négligeable au regard du rôle joué par la misère.

S'attachant à fixer les traits distinctifs des stéréotypes, Dufays (2001) en repère huit, parmi lesquels ceux-ci : leur grande récurrence, leur semi-figement, leur absence d'origine repérable, leur ancrage dans la conscience d'une société, le caractère quasi automatique de leur emploi, aussi bien dans l'énonciation que dans la réception. Amossy définit le stéréotype comme « une image collective figée, qu'on peut décrire en attribuant un ensemble de prédicats à un thème [...] C'est un savoir diffus qui relève moins d'une connaissance du réel que de l'opinion partagée. Le stéréotype est par définition doxique » (2000, p. 36). Ce caractère quasi-automatique du stéréotype, ainsi que l'absence d'origine identifiée, justifient qu'on en vienne à oublier son caractère construit. Il n'en reste pas moins que pour être généralement oubliée, cette question de la genèse des stéréotypes se pose dans les contextes d'apprentissage. Si nous considérons avec Dufays qu'enseigner « la littérature revient à éveiller à la conscience des stéréotypes » (2001, p. 2), qu'en est-il en effet de cet *éveil* dès lors que les stéréotypes sont absents ? Une telle éventualité appelle sans doute des réponses didactiques diverses. Convient-il d'envisager par exemple des

modes d'apprentissage spécifiques, parmi lesquels cette forme de récurrence organisée qu'illustre de façon humoristique un passage du roman d'Irving, *Je te retrouverai*. Afin de prévenir ses jeunes élèves des périls qui les menacent – tomber enceinte ! –, une enseignante a recours au stéréotype romanesque de la jeune fille séduite. Elle assène sa leçon à grands coups de *Tess d'Urberville*, et au cas où le fatalisme d'Hardy n'y suffirait pas, impose une forme de mithridatisation théâtrale :

« Tout homme qui n'est pas un minus, comme Angel Clare, est un salopard, comme d'Urberville. Et c'était Jack-Burns-Tess qui faisait passer le message. Les saynètes montées à l'école primaire par Caroline Wurtz étaient des cours de morale à l'usage des collégiennes et des lycéennes. [...] Et pour le cas où une « grande » un peu demeurée aurait manqué l'allusion, toutes ses adaptations de romans à la scène présentaient des femmes dont la vertu se trouvait mise à l'épreuve » (Irving, 2006, p. 178).

Par contraste, nous percevons que l'enjeu de la séance étudiée n'est pas l'institution d'un stéréotype, mais sa reconnaissance. Et le stéréotype qu'il s'agit de reconnaître rattache le roman de Maryse Condé à une intertextualité littéraire dans laquelle des pères et des mères se trouvent contraints par la fatalité d'agir contre l'intérêt de leurs enfants. Qu'on songe à Fantine abandonnant Cosette aux Thénardier, à Sophie sacrifiant sa fille sur la rampe d'Auschwitz-Birkenau (Styron, 1991), ou encore à cet hypotexte (Genette, 1979) que constitue en la matière *Le petit Poucet*. Parallèlement, ce stéréotype inscrit aussi le roman de Maryse Condé dans une seconde filiation que nous évoquons plus haut : celle des faits de justice. Le juriste Ortolan (1856), qui a travaillé sur la question de la responsabilité, rapporte ainsi l'exemple d'une mère de trois enfants abandonnant ses enfants dans une église. Poursuivie pour délaissement d'enfants, le récit de la jeune femme finit par émouvoir le tribunal, qui lui accorde les circonstances atténuantes et va jusqu'à participer secrètement à une collecte en sa faveur. On n'est pas coupable, quand on n'a pu faire autrement ! Ce stéréotype est au cœur de la compréhension du passage. C'est lui qui est visé à travers la question d'ouverture : « est-ce que vous pensez que Rose-Aimée en veut à ses parents ? » Notons d'ailleurs que la reconnaissance escomptée procède d'une connaissance qui n'est à aucun moment évaluée. C'est là sans doute un effet de ce caractère « quasi automatique » que nous évoquons

plus haut, de ce déficit d'origine, de cette conscience prétendument partagée. Avant de voir de quelle façon le déroulement du début remet en cause ces éléments, évoquons brièvement la façon dont les stéréotypes interviennent dans les discours argumentatifs.

Dans l'argumentation

Revenons sur la lecture que l'enseignante fait du passage de *Rêves amers*, au cours de l'autoconfrontation : « l'acteur qui est en face, est-ce qu'il a agi de son propre fait ? Est-ce qu'il agit, mais il n'est pour rien dans l'action qu'il fait, parce que c'est la fatalité, les événements qui font que... Et est-ce que le fait que tu leur en veux [...] va être atténué plus ou moins, par la fatalité qui est sur eux [et par le fait] qu'ils sont dans la misère ». Que l'on considère à la lumière de ces propos, la question avec laquelle elle choisit d'ouvrir sa séance, « est-ce que Rose-Aimée en veut à ses parents ? » Nous pouvons reconstituer sur cette base la trame argumentative que l'enseignante va s'efforcer de faire suivre aux élèves :

E_1 : les parents de Rose-Aimée sont pauvres (argument)

E_2 : quand on a pas le choix on n'est pas complètement coupable

E_3 : Rose-Aimée ne peut en vouloir à ses parents (conclusion)

En position E_2 , nous retrouvons notre stéréotype.

Cela correspond à un procédé courant de l'argumentation : « généralement le lien argument-conclusion est assuré par un topos, souvent implicite ; la cohérence de l'enchaînement "Le vent se lève, il va pleuvoir" est fondée sur le topos "En général, quand le vent se lève, il pleut" » (Plantin, 2002, p. 69). Outre son rôle d'opérateur logique – dont il faut à nouveau souligner le caractère implicite, en raison de l'importance que ce trait joue dans la séance étudiée –, le stéréotype est un élément déterminant de la persuasion à laquelle prétend toute argumentation : « dans tous les cas, cependant, la nécessité de s'adapter à l'auditoire (l'expression est de Perelman), ou l'importance octroyée à la prise en compte des opinions de l'autre, est une condition *sine qua non* de l'efficacité discursive. L'une des conséquences principales qui en découlent est la centralité, dans tout discours à visée persuasive, de la doxa ou opinion commune. La nouvelle rhétorique

insiste sur le fait que s'adapter à l'auditoire, c'est avant tout miser sur des points d'accord. C'est seulement en faisant son discours sur des prémisses d'ores et déjà entérinées par son public que l'orateur peut emporter l'adhésion. Or, pour sélectionner à bon escient ces prémisses, il lui faut poser des hypothèses sur les opinions, les croyances et les valeurs de ceux auxquels il s'adresse » (Amossy, 2000, p. 36). La nécessité de telles hypothèses s'avère extrêmement problématique dans l'espace de la classe. Nous soulignons plus haut à quel point il est difficile de miser sur la disponibilité de savoirs qui ont pourtant fait l'objet d'un travail préalable. Les pré-construits culturels participent d'un niveau d'incertitude encore supérieur. La fiabilité des prémisses ne saurait toutefois être négligée, ainsi que

le confirme le déroulement de l'extrait analysé. Nous voici face à une contradiction qui, pour être dépassée, mérite sans doute d'être étudiée plus finement. Cela nous conduirait à interroger le bénéfice qu'il y aurait à poser de façon explicite ces prémisses en début de cours, ce qui imposerait certes de sortir un temps de ce modèle de la *réticence* (Sensevy, 2007, p. 21) qui conduit l'enseignant à cacher ce qu'il sait afin que l'élève apprenne par lui-même.

Qu'est-ce que ça fait, être pauvre ?

Après voir relu aux élèves l'extrait de *Rêves amers* sur lequel ils vont travailler, l'enseignante ouvre donc la discussion¹ :

01	ENSEIGNANTE	alors +++ je vais vous lire un passage de <i>Rêves Amers</i> + que vous connaissez + allez j'y vais < lecture du passage > 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 +++ réfléchissez ++ réfléchissez ++ et vous allez me dire est-ce que Rose-Aimée en veut à ses parents + tout le monde comprend le sens de en vouloir + hein + ça veut dire qu'elle serait quoi si elle en veut à ses parents
02	KHALID	elle serait en colère
03	ENSEIGNANTE	elle serait en colère +++
04	MOHAMED	elle serait + elle serait
05	ENSEIGNANTE	elle serait pas contente + donc réfléchissez et dites-moi + pensez à ce que j'ai lu + mais pensez surtout à quoi, + à ce que vous avez'
06	PLUS. ELEVES	lu + lu
07	ENSEIGNANTE	oui + oui + lu aussi

Les premiers avis sur la question sont partagés. Certains trouvent l'attitude des parents critiquable, parce que ceux-ci envoient leur fille chez une dame qui la maltraite. L'argument ne peut tenir au regard de la façon dont la maltraitance apparaît dans le roman, et l'enseignante se doit de rétablir l'exacti-

tude diégétique. Elle incite les élèves à se rappeler qu'au moment où Rose-Aimée part chez Madame Zéphyr, personne ne pouvait se douter qu'elle serait à ce point cruelle. Lorsque Sonia intervient un peu après, le débat paraît soudain s'orienter dans le sens attendu :

32	ENSEIGNANTE	ah madame Zéphyr + Sonia
33	SONIA	non parce que :: euh parce que ses parents ils ont la misère + ils sont + ils sont pauvres + ils ont pas assez de sous pour la nourrir et tout
34	ENSEIGNANTE	oui
35	SONIA	elle est pas en colère contre ses parents + c'est pas de leur faute
36	ENSEIGNANTE	mhm + mhm + c'est pas de leur faute + c'est quoi qu'est pas de leur faute
37	SONIA	que + de pas + d'avoir d'argent
38	ENSEIGNANTE	alors d'avoir pas d'argent + qu'est-ce que ça fait
39	BENYAMINE	c'était pas de leur faute
40	ENSEIGNANTE	ça fait quoi + Marwa
41	MARWA	ça fait pauvres
42	ENSEIGNANTE	oui et ça fait quoi + ils sont pauvres alors qu'est-ce qu'elle peut avoir dans sa tête la petite fille
43	SONIA	elle a de la tristesse
44	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
45	SONIA	parce que ses parents ils ont pas assez de sous
46	ENSEIGNANTE	parce qu'ils sont pauvres

La proximité du thème de la pauvreté (33) et de la question de la culpabilité (35) dans la prise de parole de Sonia, conduit l'enseignante à penser que cette élève approche de l'argumentation envisagée. Sa question (38), « alors d'avoir pas d'argent, qu'est-ce que ça fait ? » vise à étayer le travail des élèves, en sollicitant un topos intermédiaire : « quand on n'a pas d'argent, on est parfois obligé de faire certaines choses ». La réponse de Marwa (41) stoppe cependant définitivement cette progression : « ça fait pauvre ».

Dans le prolongement de cet épisode, l'enseignante conduit un travail sémantique minutieux sur la haine, la colère, la tristesse. Elle cherche à préciser ce faisant la nature exacte des sentiments que les élèves attribuent à Rose-Aimée. Cette question renvoie indirectement à celle de la culpabilité des parents. L'enseignante éclaire ensuite certaines péripéties du roman, avant de demander aux élèves de reprendre leur livre et d'effectuer une recherche : « vous allez essayer de me trouver dans le chapitre un, s'il n'y a pas des morceaux de phrase, s'il n'y a pas des mots qui disent que Rose-Aimée elle en veut à ses parents, ou qu'elle ne 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 [chose]. » La question du début est donc reprise quasiment à l'identique. Le débat n'ayant pas abouti, c'est au texte que les élèves sont renvoyés. À aucun moment le stéréotype n'aura été explicitement évoqué, et la séance s'achève sans que la classe ait pu trancher sur la question de savoir si Rose-Aimée doit ou non en vouloir à ses parents.

Le scénario didactique que nous venons de retracer est sous-tendu par un ensemble de modèles didactiques, perceptibles à travers l'analyse des modes d'intervention de l'enseignante, ainsi qu'à travers les éléments apportés durant l'entretien. Quels sont ces modèles ?

Modèles didactiques de l'enseignante

La façon dont l'enseignante conduit le débat et envisage le progrès de la compréhension, est conditionnée nous le disions par un ensemble de considérations didactiques. Ces considérations proviennent de sa propre expérience d'enseignement, mais

aussi d'une culture professionnelle constituée par la rencontre avec des pairs, des formateurs, par la lecture d'ouvrages de recherche ou par celle des documents d'application des programmes. Certains événements du parcours professionnel peuvent aussi influencer sur cette culture didactique. Au moment où la séance a été réalisée, l'enseignante venait ainsi d'obtenir le diplôme requis pour devenir Professeur des écoles maître formateur, ce qui l'avait conduite à se rapprocher de l'Institut de formation.

Parmi les principes didactiques qui nous paraissent fonder les choix de l'enseignante, nous avons pu identifier les trois éléments principaux :

- *Confiance en l'opérativité de la mémoire discursive.* L'objectif que poursuit l'enseignante consiste à opérer une modification de la mémoire discursive (Berrendonner, 1983), mémoire qui se définit comme l'ensemble des savoirs « consciemment partagés par les interlocuteurs ». Un des enjeux du débat consiste à inscrire dans la mémoire discursive du groupe classe l'enchaînement argumentatif attendu. Pour peu que cette inscription se produise dans l'interaction – ce qui semble sur le point d'advenir avec Sonia –, un des objectifs de la séance sera considéré comme atteint.

- *Conception du retour au texte comme ressource didactique.* Il s'agit ici de considérer le retour au texte comme une ressource didactique privilégiée dans la résolution des difficultés de compréhension. Cette conception transparait dans l'analyse du verbatim. Elle s'exprime aussi dans l'entretien : « quand on a des textes très durs à lire, est-ce qu'on va comprendre d'une première lecture ? Des fois on est obligé de s'y reprendre deux ou trois fois avant de comprendre. Je parle pour des choses assez complexes. Donc là il y a aussi la répétition. Ils ont lu tout seuls, ils se sont lus [le texte] entre eux. Ça aussi ils l'ont fait pas mal en classe, hein ! Des fois ils se lisent à deux. Je lis, je vais relire. La répétition ».

- *Choix d'un guidage didactique discret.* Les interventions de l'enseignante se limitent fréquemment à une reformulation à l'identique des propos des élèves, ou à une demande d'explicitation portant sur un terme :

27	KHADIDJA	ses parents ils savaient pas au début
28	ENSEIGNANTE	ah + i (ls) savaient pas ++ ils savaient pas
29	FATIMA	i (ls) croyaient qu'elle était gentille
30	ENSEIGNANTE	i (ls) croyaient qu'elle était gentille et c'est qui elle,
31	TOUS	c'est ++ madame Zéphir
32	ENSEIGNANTE	ah madame Zéphir Sonia

Au regard de ce que nous évoquions en première partie à propos de la tâche de cadrage, le choix de ce type de guidage peut paraître surprenant. On pourrait en effet s'attendre à un mode d'étayage plus affirmé au regard d'une situation de début de cours. Les effets de cette dissonance sont perceptibles lors de l'intervention de Sonia à laquelle nous allons nous intéresser à présent.

Déconstruction mimétique et interprétation du malentendu

Nous l'évoquions à l'instant, l'un des enjeux de cette séance est de modifier par l'intermédiaire d'un débat la « mémoire discursive » de la communauté classe. Cette modification constitue selon Berrendonner (1983) l'un des enjeux de toute interaction. La modification procède ici d'une activité collaborative d'argumentation, activité visant à faire reconnaître aux élèves que les parents de Rose-Aimée ne peuvent être tenus pour responsables d'un choix auquel leur infortune les a contraint.

Rappelons l'enchaînement envisagé :

E_1 : Les parents de Rose-Aimée sont pauvres.

E_2 : Quand on n'a pas le choix on n'est pas complètement coupable.

E_3 : Rose-Aimée ne peut en vouloir à ses parents.

Le projet paraît sur le point d'aboutir, au moment où Sonia prend la parole : « elle est pas en colère contre ses parents, c'est pas de leur faute. » Son intervention autorise le développement suivant : puisque les parents sont pauvres, ils n'ont pas eu d'autre choix que celui d'envoyer leur fille comme domestique, on ne peut donc leur en vouloir. La question de l'enseignante, rompant dans son intonation-même avec la neutralité adoptée jusque-là, vise à étayer le raisonnement des élèves : « alors d'avoir pas d'argent, qu'est-ce que ça fait ? » Ce changement de posture énonciative révèle à la fois l'espoir qu'elle met dans l'échange, ainsi qu'une forme d'ajustement à la situation. La réponse qu'elle reçoit s'avère à ce titre décevante : « ça fait pauvre ».

Durant l'autoconfrontation, l'enseignante revient sur cette « déception ». Elle s'interroge sur la façon dont les élèves ont pu entendre, voire mal entendre sa question. Le commentaire qu'elle fait de ce malentendu révèle une forme de conceptualisation centrée sur des considérations linguistiques. Celle-ci conditionne les choix d'ajustement ultérieurs, ainsi que nous pourrions le constater.

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

08	CHERCHEUR	oui + qu'est-ce que ça fait c'était dans le sens euh:: qu'est-ce que ça fait par rapport à la question qu'on se pose
09	ENSEIGNANTE	voilà + parce que + alors là + là c'est + c'est une sorte de:: + je pense que ça peut arriver à:: + ça n'arrive pas qu'à moi ++ on a une idée dans la tête en tant qu'enseignant quand on démarre une séance [...] on a préparé notre truc ++ on a ça dans la tête ++ et j'ai l'impression qu'ensuite + bon + des fois avec le temps avec l'âge ça nous passe un petit peu + m (ais) + mais quand même (rires) + j'ai l'impression qu'ensuite ça + on a tellement cette idée qu'on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire + c'est comme si notre idée c'était une sorte de canal + et on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire + ben ça rentre dans notre canal ++ mais non + mais non + comme si on avait notre objectif + mais là dans le sens euh:: visuel du terme + et on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire ça se rapporte à notre objectif et que ça ++ ça nous empêche par moment justement d'évaluer leurs + réponses + qui peuvent très bien être d'un autre ordre ++ et nos propres questions aussi + parce que nous nos questions elles vont être + dans cet objectif-là [...] et eux ils répondent en dehors du canal + certains disent que + pas avoir d'argent + c'est on est pauvre c'est moi qui suis pas logique là [...] parce que je suis dans + mon objectif [...] et ++ je pose cette question + on pourrait très bien faire ça + tu poses une question + imagine que tu la mets dans un certain contexte on va te répondre ça dans ce contexte là on va te répondre ça + hein bon

Dans son commentaire, l'enseignante évoque donc explicitement le rôle des contextes dans la production des significations, ainsi que les ruptures que l'hétérogénéité des contextes maître-élèves ne manque de produire sur le partage de ces mêmes significations. 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 l'enseignante, celle qui s'inscrit dans le contexte interprétatif le moins contraint. À l'inverse, le contexte que mobilise l'activité de relecture est fortement lié aux enjeux de compréhension de l'extrait. Il s'agit d'un contexte « particulier », en ce qu'il active une acception idiosyncrasique de la pauvreté : la pauvreté entendue comme cette nécessité à laquelle les parents de Rose-Aimée sont soumis, et dont leurs choix dépendent.

Le repérage de cette influence des contextes sur la production des significations se rapproche des travaux de philosophie du langage qui ont pu se développer dans la lignée de l'approche pragmatique (Austin, 1970, Sperber & Wilson, 1989). Nous tenons à insister sur cette coïncidence, parce que loin d'être anecdotique, elle nous paraît témoigner de la vigueur de la conceptualisation qui opère dans l'activité. Au-delà de l'éclairage de la situation, ce résultat met en évidence une dimension originale de la profession, telle que cette enseignante la décrit. Son commentaire l'amène en effet à préciser de quelle façon l'activité d'enseignement renforce selon elle ce phénomène : elle explique que le projet didactique, celui que tout enseignant a en tête en démarrant sa

séance, forme une sorte de « canal » dans lequel ses interventions comme celles des élèves sont prises. Si nous reprenons ici notre métaphore de l'anamorphose, nous pourrions dire que le projet didactique surdétermine l'angle d'observation, et laisse dans l'ombre une part des variations envisageables. Ce regard de praticien sur son métier rejoint le point de vue de 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 » (François, 1984, p. 72). Mais au-delà de la confirmation qu'elle apporte, cette conception singulière nous renseigne sur le développement d'une professionnalité. Nous proposons en effet de considérer ce qui est à l'œuvre dans ce dialogue entre l'acteur et sa pratique, comme la construction d'une réponse professionnelle à une difficulté récurrente, une réponse à ce comportement magistral que Sensevy désigne par le terme de *postulation mimétique* : c'est-à-dire « une tendance professionnelle à considérer en situation que l'élève a compris ce qu'il fallait qu'il comprenne dans les termes où lui (professeur) comprend » (Sensevy, 2001, p. 223).

La professionnalité qui s'exprime ici ne doit cependant pas nous faire oublier la situation d'enseignement qui nous occupe. Or, cette conceptualisation du malentendu dont nous avons rendu compte, malgré l'intérêt qu'elle nous paraît avoir en termes de professionnalité, pose un certain nombre de questions au regard des enjeux didactiques de la séance. Force est de constater que l'activité conceptuelle de l'enseignant ne questionne à aucun moment les contenus de savoir en tant que tels, c'est-à-dire par exemple

le rôle que les stéréotypes peuvent jouer dans la compréhension de ce texte. La conceptualisation du malentendu en prenant acte de l'hétérogénéité des contextes semble toutefois s'arrêter en chemin : elle n'ouvre pas sur une décision d'ajustement qui viserait à promouvoir l'homogénéité, à aborder de front ces prémisses qui font défaut. À aucun moment, ni au cours de la séance ni lors de l'autoconfrontation, le scénario de la séance n'est mis en cause, à aucun moment les modèles didactiques ne sont interrogés. La conclusion qui suit nous permettra de revenir sur ce constat, et de le mettre en discussion.

La didactique échappe-t-elle à la conceptualisation pragmatique ?

Nous avons cherché à nous interroger à travers cette analyse sur la façon dont une enseignante prend en compte les malentendus pour réguler son action didactique. Les éléments de réponse que nous avons apportés nous conduisent à cette autre question : la conceptualisation pragmatique du malentendu, telle qu'elle opère dans l'activité d'enseignement, est-elle étrangère aux considérations didactiques ? Comment expliquer en effet que cette enseignante expérimentée ne s'interroge à aucun moment sur l'adéquation du scénario choisi et de l'apprentissage visé ? Allons plus avant : si l'expérience d'enseignement peut produire une conceptualisation de l'intercompréhension étonnamment proche de celle que la philosophie du langage a pu élaborer de son côté, pour quelle raison ne produirait-elle pas des connaissances didactiques ? Pourquoi cette expérience n'a-t-elle pas conduit l'enseignante à développer une théorie du stéréotype, à remettre en cause l'opportunité de la *réticence* en début de cours ? Car si les enjeux linguistiques paraissent ici reconnus, on ne peut en dire autant des enjeux didactiques. À travers cette situation singulière, ne nous heurtons-nous pas à la prégnance d'un habitus qui consiste, face au couple savoir-langage, à traiter tantôt l'un tantôt l'autre ? Ces questions appellent un certain nombre de commentaires, elles ouvrent sur un certain nombre d'hypothèses que nous présenterons pour clore ce texte.

Reprenons les grands traits de notre analyse. Face au malentendu qui survient sur le sens de sa question, « qu'est-ce que ça fait, être pauvre ? »,

l'enseignante mobilise une forme de conceptualisation qui lui permet d'identifier l'hétérogénéité des contextes comme cause d'explication probable. Elle sait où elle veut en venir, les élèves non. Une telle conceptualisation apparaît potentiellement opérante pour interpréter les situations de début de cours, puisque celles-ci sont précisément des situations d'installation des cadres, par conséquent propices à de telles ruptures, à de tels désajustements. Elle s'arrête en chemin disions-nous plus haut : l'enjeu linguistique paraît oblitérer l'enjeu de savoir. Qu'en est-il en effet, dans une telle perspective, du rôle que peut jouer la spécificité didactique du début sur le malentendu lui-même ? À cette question notre analyse apporte une réponse qui n'a pas valeur de généralité, mais qui illustre le fait que les relations qu'entretiennent les composantes de l'objet d'apprentissage, peuvent influencer sur les conditions de l'intercompréhension. Le fait que la compréhension du passage repose sur la reconnaissance d'un stéréotype, entre ainsi en conflit avec le modèle du texte comme sa propre ressource, modèle qu'adopte l'enseignante. Ce conflit co-produit en quelque sorte l'épisode de malentendu, qui reste insurmontable dès lors que le scénario didactique demeure inchangé. Au regard de ces éléments, on peut considérer que la classe de situations « débuts de cours » se doit d'être revue en de nombreuses sous-classes caractérisées par les objets de savoirs qui les spécifient.

Une autre alternative consisterait à envisager la conceptualisation pragmatique comme rattachée à l'expérience de situations ayant un certain niveau de régularité ; le développement des concepts et l'épreuve de leur validité se produisant dans la fréquentation régulière de situations typiques. L'enseignement à l'École élémentaire possède à ce titre une singularité non négligeable, puisque si certains contenus de savoirs sont régulièrement travaillés, d'autres peuvent n'être abordés qu'une ou deux fois dans l'année. La polyvalence disciplinaire ainsi que la dimension solitaire de l'activité accentuent ce phénomène. Ainsi la question didactique que nous paraît poser la séance, « comment convient-il d'enseigner un stéréotype littéraire ? », peut-elle apparaître à cet égard comme atypique face aux questions sur lesquelles œuvre le développement professionnel. Nous aurions ici un facteur expliquant que certains savoirs didactiques puissent être exclus du travail de conceptualisation pragmatique.

Ces conjectures interrogent le lien entre formation, recherche et développement professionnel. Notre propre parcours de recherche nous a progressivement conduit à passer d'une approche privilégiant le point de vue des acteurs, à une approche intégrant la place de l'évaluation dans le développement professionnel (Jorro, 2007). L'analyse présentée interroge les limites de la conceptualisa-

tion pragmatique au regard de la régulation de l'activité. Si cette analyse ne remet nullement en cause la nature conceptualisante de l'activité d'enseignement, elle tend à identifier un certain nombre de caractéristiques qui limitent le potentiel auto-régulateur de la réflexivité, et repositionne par conséquent le rôle ainsi que les modalités des dispositifs d'accompagnement.

NOTES

1. Les conventions utilisées pour les retranscriptions d'oral sont celles proposées par Vion (2000). Le signe « + » rend compte de la longueur des pauses, les « : » signalent l'allongement d'une syllabe.

BIBLIOGRAPHIE

- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Nathan.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.
- Bateson, G. (1972). *Vers une écologie de l'esprit: Tome I*. Paris: Seuil.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bernié, J.-P. (2001). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. In J.-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations*. Talence: Presses universitaires de Bordeaux.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88. Paris: INRP.
- Berrendonner, A. (1983). Connecteurs pragmatiques et anaphore. *Cahiers de linguistique française*, 5, 215-246.
- Beust, P. (1998). *Contribution à un modèle interactionniste du sens, Amorce d'une compétence interprétative pour les machines*. Thèse, Université de Caen.
- Broussal, D. (2006). *Interagir en début de cours. Une professionnalisation du malentendu entre savoir et langage*. Thèse, Université Paul Valéry, Montpellier.
- Bucheton, D. (à paraître). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès.
- Caillier, J. (2005). *Analyse du développement social, cognitif et langagier d'élèves en interaction dans des dispositifs de tutorat et débat entre pairs*. Thèse, Université de Montpellier III.
- Callon, M. (1986). Éléments 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, 169-208.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2 (1). www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm, accédé le 25 mai 2008.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Condé, M. (2001). *Rêves amers*. Paris: Bayard Jeunesse.

- Crocé-Spinelli, H. (2007). *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*. Thèse, Université Toulouse le Mirail.
- Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique, Entretiens avec Frédéric Fau*. Paris: Klincksieck.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 7 (2).
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège: Mardaga.
- Dufays, J.-L. (2001). Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature. *Marges linguistiques*. [http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents % 20Site % 206/doc0030_dufays_jl/albi2000_jld.pdf](http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0030_dufays_jl/albi2000_jld.pdf), accédé le 25 mai 2008.
- 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.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- François, F. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- François, F. (1990). *La communication inégale, Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris: Seuil.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goigoux, R. (2001). Lector In Didactica. In J.-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations* (pp.129-153). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Irving, J. (2006). *Je te retrouverai*. Paris: Seuil.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Langumier, M. (1990). Implicites et Malentendus entre le maître et ses élèves en cours de français en CM2. In François, F., (Ed.), *La communication inégale Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (p.. 113-145). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signe*. Paris: Gallimard.

- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction, Comment émergent les savoirs*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Ortolan, J.-L.-E. (1856). *Éléments de droit pénal. Pénalité juridiction - procédure, suivant la science rationnelle, la législation positive et la jurisprudence avec les données de nos statistiques criminelles*. Paris.
- Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question: pratiques et traduction. *Revue française de pédagogie*, 149, p.. 29-35.
- Plantin, C. (2002). Argumentation. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Saada-Robert, M., Balslev, K. (2004). Une microgenèse située des significations et des savoirs. In C. Moro, & R. Rickenmann (Eds), *Situation éducative et signification* (p.. 135-164). Bruxelles: DeBoeck.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, p.. 13-31.
- Sensevy, G. (2001). Modèles de l'action du professeur: nécessités, difficultés. In A. Mercier, G. Lemoyne, & A. Rouchier (Eds.), *Le génie didactique, Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (p.. 209-232). Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble, L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence*. Paris: Editions de Minuit.
- Sharrock, W., & Watson, R. (1990). L'unité de faire et du dire. L'action et l'organisation sociales comme phénomènes observables et descriptibles. *Raisons Pratiques*, 1, 227-254.
- Styron, W. (1991). *Le choix de Sophie*. Paris: Gallimard.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris: Seuil.
- Vergnaud, G., (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 3-4, p.. 245-252.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M., Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p.. 275-292). Paris: PUF.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale, analyse des Interactions*. Paris: Hachette.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor.