



HAL
open science

Obstacles et points de bifurcation dans les activités de compréhension d'un texte littéraire : analyse de pratiques et exploration des potentialités pour la formation d'enseignants

Violaine Bigot, Malory Leclère

► To cite this version:

Violaine Bigot, Malory Leclère. Obstacles et points de bifurcation dans les activités de compréhension d'un texte littéraire : analyse de pratiques et exploration des potentialités pour la formation d'enseignants. *Les obstacles dans l'enseignement des langues.*, A paraître. hal-02908230

HAL Id: hal-02908230

<https://hal.science/hal-02908230>

Submitted on 28 Jul 2020

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.

Bigot, V. et Leclère, M. (à paraître) : « Obstacles et points de bifurcation dans les activités de compréhension d'un texte littéraire : analyse de pratiques et exploration des potentialités pour la formation d'enseignants », dans Bulea-Bronckart, Ecaterina, Balslev, Kristine et Laurens, Veronique, Nicolas, Laura *Les obstacles dans l'enseignement des langues*. Limoges, Editions Lambert Lucas.

Obstacles et points de bifurcation dans les activités de compréhension d'un texte littéraire : analyse de pratiques et exploration des potentialités pour la formation d'enseignants

Violaine Bigot et Malory Leclère
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 - DILTEC (EA 2288)

Introduction

Les textes que l'on fait lire aux élèves en classe pour développer leur compétence de lecture sont en général situés dans ce que Vygotsky qualifie de « zone proximale de développement ». L'apprenant a donc besoin d'un étayage pour pouvoir dépasser un certain nombre de difficultés de compréhension qui font l'un des intérêts du texte. Dans la planification de son cours, l'enseignant essaie de repérer les « obstacles à la compréhension » et planifie des activités qui permettent de les dépasser. Mais tout enseignant sait ce que l'analyse du travail enseignant confirme depuis bientôt trente ans : l'interaction de classe est le moment « de la mise en œuvre de l'action planifiée mais aussi de l'improvisation, des décisions à prendre à chaud » (Brassart et Reuter, 1992 : 18). Compte-tenu de la complexité des mécanismes de construction du sens et des interactions entre lecteur et texte, lorsqu'un enseignant travaille la compréhension la marge d'imprévisibilité dans l'échange avec les élèves est particulièrement forte.

C'est à l'étude d'un corpus permettant d'appréhender cette part d'imprévisibilité dans les activités de lecture de texte littéraire à l'école élémentaire et à son exploitation en formation d'enseignants qu'est consacré ce chapitre.

La notion d'obstacle dans l'interaction de classe sera d'abord discutée, en tant qu'événement anticipé, ou non, et en tant qu'événement lié à l'activité elle-même ou à son contexte de mise en œuvre. La réflexion sur l'obstacle émergent et contextuel sera alors affinée et enrichie grâce aux notions de bifurcation et de point de bifurcation. Mise en œuvre, dans la partie 2 de l'article, pour analyser notre corpus vidéo d'interactions didactiques et d'entretiens réflexifs avec les enseignants filmés, la notion de point de potentielle bifurcation sera, dans une troisième partie, interrogée du point de vue de son potentiel formatif.

1. Penser la bifurcation dans les interactions didactiques : enjeux et méthodes

1.1 Caractériser les différents types d'obstacles d'une interaction didactique

Certains obstacles sont au cœur de la planification du cours. C'est le cas par exemple des « situations problèmes » par lesquelles les apprenants sont volontairement placés face à des obstacles qu'ils sont invités à surmonter, de sorte que les stratégies qu'ils déploient pour les dépasser constituent l'objet même d'enseignement¹.

Ce sont les autres obstacles, ceux qui sont susceptibles de se dresser sur le chemin de l'enseignement-apprentissage "malgré l'enseignant", qui nous intéresseront ici. Nous proposons ci-après deux continuums pour caractériser ces obstacles.

Le premier continuum oppose les obstacles anticipés aux obstacles émergents qui surprennent² l'enseignant. L'anticipation est maximale lorsque l'obstacle donne lieu, dans la planification du cours, à l'élaboration de moyens pédagogiques pour le surmonter, l'aplanir ou le contourner. A l'opposé, on trouvera des obstacles dont les données conduisent à penser qu'ils ont surpris l'enseignant qui ne les avait pas du tout "vus venir", par manque d'expérience, par manque de temps passé à se projeter ou tout simplement parce qu'il s'agit d'un obstacle imprévisible. Entre ces deux pôles, on peut imaginer des obstacles que l'enseignant peut avoir explicitement envisagés sans pour autant intégrer leur dépassement dans la planification de son cours³ et d'autres qu'il peut avoir seulement pressentis (on est alors très près du pôle "émergent"). Lorsqu'il pressent qu'un obstacle pourrait survenir, l'enseignant envisage parfois mentalement une ou des réponses possibles. Il peut aussi compter sur son répertoire didactique pour, le moment venu, y puiser des ressources si besoin. C'est la manière dont l'enseignant réagit dans l'interaction didactique, les commentaires qu'il fait a posteriori dans les entretiens de type auto-confrontation (EAC), les éléments explicités dans la fiche de préparation, etc. qui conduisent le chercheur, à situer l'obstacle, avec prudence, plus près du pôle "anticipé" ou plus près du pôle "émergent".

Le deuxième continuum oppose un pôle que nous appelons "inhérent à l'activité", et qui regroupe les obstacles dont la source principale est liée à l'activité didactique elle-même (difficulté de compréhension d'un document-support, d'une consigne...) à un pôle que nous appelons "contextuel" près duquel on peut situer les obstacles dont la source principale est liée au contexte dans lequel l'activité est mise en oeuvre (problème lié à la technologie, au comportement perturbateur d'un élève...). Les obstacles sont généralement liés à un faisceau de causes, en interaction les unes avec les autres, certaines plutôt "inhérentes à l'activité" et d'autres plutôt "contextuelles". Si un ou plusieurs élèves semblent distraits, on peut se demander si l'activité en elle-même n'a pas contribué à générer ce comportement. A contrario, une difficulté venue des supports proposés (compréhension de la consigne par exemple) est une difficulté pour certains apprenants (mais pas forcément pour tous).

¹ Cf. ici-même la distinction établie par Tobola-Couchepin ou par Gabathuler et Vuillet entre des « obstacles connotés positivement » (obstacles épistémologique) et des empêchements (obstacles didactiques).

² La surprise pouvant être relative si l'événement était attendu sans que l'on sache à quel moment il allait survenir, ou absolue dans le cas d'un événement tout à fait inattendu (Perrenoud, 1999).

³ C'est le cas par exemple si la probabilité ne lui semble pas suffisamment forte pour justifier d'intégrer le dépassement de l'obstacle dans la planification du cours.

L'obstacle est alors certes inhérent à l'activité mais à l'activité telle qu'elle se développe dans un contexte précis. La position sur le continuum tient à l'importance que l'on accorde à l'une ou l'autre des sources et elle est donc susceptible de varier selon les données dont on dispose (EAC avec l'enseignant ? avec les apprenants ?) et le point de vue que l'on adopte sur les données.

Le déplacement sur un des deux axes n'a pas d'effet sur le déplacement sur l'autre axe. Toutes les combinaisons sont possibles. L'enseignant peut anticiper des obstacles contextuels (il prévoit des photocopies du support numérique qu'il veut projeter pour pallier un éventuel problème technique) ou inhérents à l'activité (il planifie une activité pour éviter tout malentendu sur la compréhension de la consigne). A contrario, il peut être surpris par des obstacles dont la source est plutôt contextuelle : il ne s'attendait pas à une panne du vidéo-projecteur ou à telle réaction des apprenants. Enfin, si la planification même d'une activité implique d'anticiper des obstacles, il arrive fréquemment que l'enseignant, dans le hic et nunc de l'échange, soit surpris par d'autres obstacles qui prennent racine dans l'activité planifiée.

Pour notre recherche sur la formation des enseignants au guidage interactionnel de la construction du sens, nous nous sommes centrées sur des obstacles que l'on peut qualifier d'inhérents à l'activité parce qu'ils sont liés à la compréhension et à l'interprétation du texte littéraire lu en classe. Nous verrons, dans la section 2.1 quels obstacles les enseignants ont anticipés et comment ils ont prévu de les intégrer à leur planification. Nous montrerons aussi que la mise en oeuvre de ces activités planifiées peut générer de nouveaux obstacles. Seront ensuite examinés (2.2) des obstacles proches du pôle émergent ainsi que leurs modalités de prise en compte par les enseignants dans la conduite interactionnelle des échanges. Mais avant de procéder à ces analyses du corpus (partie 2) et aux modalités de leur exploitation en formation (partie 3), nous revenons, d'un point de vue théorique, sur la notion "d'obstacles émergents" dont nous montrerons ensuite l'intérêt qu'il y a à les considérer, dans la formation d'enseignant, plutôt comme des "points de potentielle bifurcation" que comme des obstacles.

1.2 De la notion d'obstacle émergent à la notion de point de bifurcation

Les interactions didactiques partagent, avec d'autres types d'interactions comme l'interview ou la réunion institutionnelle, la caractéristique d'être fortement planifiées. Le développement thématique, la structuration des échanges, la circulation de la parole etc. y sont, comme dans toute interaction, négociés par les participants dans le hic et nunc de l'échange et en fonction de rituels (« scripts » ou « scénarios ») pré-construits et plus ou moins partagés mais ils sont aussi cadrés par la planification opérée en amont par l'un ou l'autre des participants (l'enseignant, le journaliste...). Dans le cas des cours, la participation des apprenants aux échanges, que les enseignants de langue souhaitent aussi foisonnante que possible, requiert de ces derniers, des compétences professionnelles d'ordre interactionnel reposant sur une forme de « flexibilité communicative »⁴ (Gumperz cité par Cicurel 2005). La notion d'« accommodation » telle que définie par Filliettaz (2005), celle

⁴ La flexibilité communicative est un terme emprunté par Cicurel à Gumperz pour désigner « le phénomène qui consiste à adapter ses stratégies à son auditoire et aux signes qu'il émet. » (Cicurel 2005 : 180)

de « gestes de métier » et de « gestes d'ajustement » (Bucheton et al. 2008) aident à penser cette capacité à conduire l'interaction en fonction de scripts pré-existants et de plans conçus spécifiquement, tout en s'appuyant sur la dynamique imprévisible de l'échange. Les discours des enseignants dans les EAC révèlent les dilemmes que ces derniers rencontrent, pris en tenaille notamment entre la volonté de valoriser les prises de parole des apprenants et les contraintes imposées par la poursuite collective des objectifs et des activités planifiés. L'imprévisibilité des interactions en classe de langue peut aussi prendre la forme de déritualisations (Moore et Simon 2002) lorsque les apprenants transgressent les rituels, déjouent les scripts et font sortir les interactions de leur lit habituel. Une partie des obstacles qui se dressent sur le chemin des apprentissages, "pavé" et "balisé" par l'enseignant, relève ainsi bien de l'émergent voire de l'imprévisible et peut obliger ce dernier à des déplanifications (Cicurel 2005, Muller et Delorme 2014). Doit-on pour autant considérer tout événement non-planifié par l'enseignant et qui surgit sans crier gare sur le chemin de l'enseignement-apprentissage comme un obstacle ?⁵

Tout enseignant sait bien que certains de ces événements non-planifiés peuvent au contraire contribuer à la poursuite des objectifs, lorsque par exemple les apprenants sont invités à des prises de parole "originales", "personnelles" qui s'inscrivent dans des espaces interactionnels "ouverts" par l'enseignant mais dont le contenu est imprévisible. D'autres interventions non-planifiées, non-anticipées, et souvent même imprévisibles (questions ou commentaires des apprenants à première vue intempestifs ou en décalage avec les attentes de l'enseignant) sont plus susceptibles d'être catégorisées comme des obstacles. Mais elles peuvent aussi, suivant la manière dont l'enseignant ou les autres apprenants y réagissent, n'avoir aucun impact sur le déroulement planifié de l'échange, ou au contraire contribuer à lever un implicite, dépasser un malentendu, et ainsi contribuer à la poursuite des objectifs.

Les images associées à la notion d'obstacle ne sont pas neutres : si on n'arrive pas à surmonter un obstacle, on peut essayer de le contourner ou de l'aplanir pour le dépasser. Si on se heurte à un obstacle, c'est qu'il était trop haut pour nous, ou qu'on ne l'a pas vu. Dans une logique d'analyse d'interactions pour la formation d'enseignants, on voit bien comment la notion d'obstacle peut conduire à penser le guidage de l'interaction en termes réducteurs de "bonne pratique" (identifier un obstacle et le surmonter) ou "mauvaise pratique" (ne pas le voir et se prendre les pieds dedans). Pour éviter cet écueil, il nous semble important de ne pas pré-juger de la catégorisation des événements non-anticipés comme "obstacles". Nous en sommes donc venues à mobiliser, pour nos analyses, le concept de point de bifurcation⁶, dont nous proposons ci-après une définition.

⁵ Ici-même, dans sa réflexion sur les obstacles en lien avec la gestion du temps, Baslev montre que les décalages entre ce qui était planifié et ce qui a été réalisé peuvent être appréhendés comme des choix opérés par l'enseignant de se détacher de sa planification pour notamment s'adapter à ses élèves (à leur rythme, à leurs savoirs). Tout en constituant un imprévu dans le déroulement du cours, ce choix peut alors être envisagé, comme une trace du professionnalisme de l'enseignant.

⁶ Nous remercions E. Bulea-Bronckart qui nous a ouvert cette piste de réflexion lors de la clôture du colloque Obstacles (juin 2017, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

1.3. La bifurcation : irréversibilité, événement et imprévisibilité

Rappelons qu'étymologiquement, la bifurcation est la division d'une branche (d'une voie de chemin de fer, d'une route...) en deux branches (deux voies, deux chemins). Notre réflexion sur la notion de bifurcation dans l'interaction didactique s'est enrichie de travaux de sociologie qui se réfèrent à l'étude des systèmes complexes telle qu'elle s'est développée dans le champ de la physique. Grossetti (2009 : 147) considère la bifurcation comme "un processus par lequel une séquence d'actions comportant une part d'imprévisibilité produit des irréversibilités qui concernent des séquences ultérieures". Nous revenons ci-après sur trois points cruciaux de cette définition.

La bifurcation se caractérise, premièrement par un changement d'état irréversible d'une structure. Se pose dès lors la question du "point de vue" sur les phénomènes observés car selon l'échelle d'analyse et le type de "structure" dont on étudie les changements, un même événement peut, ou non, être qualifié de point de bifurcation. En sociologie, ce qui constitue une bifurcation à l'échelle d'une "trajectoire individuelle" peut être considéré "comme sans intérêt à l'échelle des agrégats statistiques". Grossetti explique ainsi que "pour contester une analyse de bifurcation, il suffit bien souvent de changer de "niveau d'analyse" soit vers le haut pour « lisser » les changements et faire apparaître ceux-ci comme une simple scorie, un « détail », soit vers le bas pour nier l'existence d'un changement" (2003, p. 9). Dans le cadre de l'analyse des interactions de classe, l'exclusion d'un élève perturbateur peut constituer une séquence bifurcative décisive à l'échelle de la séance si cela permet ensuite qu'elle se déroule telle qu'elle était planifiée. Mais le retour de l'élève au cours suivant relèguera l'exclusion de la semaine précédente au rang de "parenthèse" dans l'histoire de la classe s'il adopte le même comportement perturbateur. Outre l'échelle temporelle, la structure dont on regarde l'évolution ou le maintien peut également conduire à qualifier ou non une même séquence de bifurcative. Dans l'exemple que nous venons de donner, la qualification en séquence bifurcative ne dépend pas que de l'échelle d'observation, mais aussi de l'objet de recherche (relation enseignant-élève, rythme d'avancement dans le programme...)

Pour Grossetti, la bifurcation se caractérise également par le fait que les changements d'état sont provoqués par des événements considérés comme centraux non pas par leur nature même mais par leurs conséquences. L'événement qui déclenche la bifurcation peut même parfois être identique à une série d'événements qui l'ont précédé. L'exemple souvent⁷ pris, pour expliquer cela est celui de la mayonnaise où après de nombreuses gouttes d'huile incorporées sans effet visible, une goutte, à un moment, permet que s'opère le changement irréversible et que "prenne" l'émulsion de la mayonnaise. C'est ce que résume Grossetti (2009 : 155) lorsqu'il explique que "la séquence bifurcative fait basculer un équilibre existant en venant s'ajouter aux effets des séquences précédentes". C'est alors en termes de contexte qu'il convient nous semble-t-il de réfléchir à la question du déclenchement de la bifurcation. L'événement a des conséquences différentes de ceux qui l'ont précédé parce que ces derniers ont transformé peu à peu le contexte. La manière dont l'enseignant perçoit l'intérêt ou les difficultés de ses apprenants évolue ainsi en permanence. Une même erreur,

⁷ Voir notamment le site sur les systèmes complexes de Janine Guespin-Michel, Professeure en biologie. <http://www.revolutionducomplexe.fr/emergence/non-lineaires>

répétée par plusieurs d'entre eux, peut conduire un enseignant à ne plus procéder simplement à des corrections "parenthétiques" mais à ouvrir une séquence pour traiter frontalement les sources de l'erreur. Dans l'interaction didactique, c'est ainsi souvent la manière dont l'enseignant traitera l'événement imprévu qui donnera, ou non, rétrospectivement à cet événement, le "statut" de point de bifurcation. Lorsque la planification, les routines interactionnelles et/ou la relation interpersonnelle enseignant-élèves sont remises en cause par un événement interactionnel, l'enseignant est obligé de choisir si sa priorité est de maintenir le cap ou s'il est prêt à un "changement de trajectoire" et même éventuellement à un changement de destination (l'enseignant transforme tout ou partie de ses objectifs). Même si le changement de trajectoire n'est que temporaire (un détour avant de reprendre la trajectoire initiale), le fait que les événements soient "sortis" de leur déroulement "planifié ou rituel", ou aient transformé la relation interpersonnelle constitue une transformation irréversible⁸.

L'imprévisibilité constitue une troisième caractéristique de la bifurcation. Il y a toujours, dans une situation de bifurcation, une forme d'imprévisibilité de l'issue, du résultat final. C'est entre autres pour éviter cette imprévisibilité et pour garder le contrôle sur le développement du cours planifié que les enseignants anéantissent souvent, par leur réaction, les effets imprévisibles d'événements potentiellement déclencheurs de bifurcations qui sont d'abord perçus comme des obstacles risquant d'empêcher le bon déroulement du cours planifié.

1.4. Le repérage des points de potentielle bifurcation dans l'interaction didactique

Les séquences bifurcatives dans l'interaction de classe sont donc déclenchées, par des événements qui subvertissent les rituels, la planification, la relation enseignant-élèves etc. et ont, dans un contexte donné, des conséquences au moins partiellement imprévisibles et irréversibles. Rappelons que les prérogatives interactionnelles d'un enseignant, qui ouvre et clôt les séquences, initie les thèmes, définit les objectifs des séquences, distribue la parole etc. lui donnent des responsabilités majeures dans le développement des échanges et en l'occurrence, dans le développement (ou non) d'une bifurcation⁹ lorsque survient un de ces "événements" que nous proposons d'appeler "point de potentielle bifurcation".

Identifier un point de potentielle bifurcation pour y apporter une réponse adaptée, constitue une compétence professionnelle. Pour construire notre formation expérimentale au guidage de l'interaction fondée sur l'analyse de "points de potentielle bifurcation", nous avons identifié trois critères pour les repérer dans le corpus. D'une part, il arrive qu'un enseignant signale dans l'interaction sa surprise ou son hésitation face à ce qui est en train de se passer :

⁸ L'adjectif irréversible prend ici un sens large. On peut y inclure, au risque de le diluer, tout changement (voire tout événement) qui aurait eu lieu puisque, comme le rappelle Grossetti (2009, p. 150) "déconstruire ce qui a été construit, ou défaire ce qui a été fait n'est pas revenir au point de départ".

⁹ Le concept de « bifurcation » a été utilisé, par Margolinas (2005) pour l'analyse de situations didactiques dans lesquelles le développement des échanges en classe ne correspond pas aux « attentes » de l'enseignant. Il lui permet de réfléchir à la notion de dysfonctionnement de la situation (du point de vue de l'élève, du point de vue de l'enseignant, pour la circulation des savoirs, pour l'investissement des élèves...). Distincte de cette approche qui s'appuie sur la « théorie des situations didactiques », notre recherche mobilise une analyse interactionnelle du guidage de l'enseignant. C'est cette approche interactionniste qui nous a conduites à construire la notion de point de (potentielle) bifurcation.

silence et/ou hésitation sur la conduite à suivre, évocation d'un autre chemin possible. Deuxième option : l'enseignant, dans un entretien, rend tangible le caractère imprévisible des suites d'un événement en commentant son caractère exceptionnel et/ou en évoquant différentes options de réaction qui se sont présentées aux participants. Enfin, troisième option, deux événements tout à fait comparables, dans des contextes comparables, font l'objet de traitements différents de la part des enseignants, en fonction de leur perception du contexte et ont donc des effets tout à fait différents.

2. Vers l'identification de points de bifurcation dans le processus interactionnel de compréhension d'un texte littéraire en classe

Le corpus¹⁰ sur lequel porte notre analyse a été recueilli en région parisienne, dans cinq classes d'école élémentaire de niveaux CP-CE1 (Céline), CE1 (Laura), CE2 (Viviane), CM1 (Louis et Marie), trois classes sont situées dans une école de zones d'éducation prioritaire (REP+) et deux dans un quartier à forte mixité sociale. Il est constitué d'enregistrements de séances de classe, d'entretiens courts individuels recueillis immédiatement après les séances et de deux entretiens collectifs longs d'autoconfrontation croisée. Tous les enseignants ont travaillé sur le conte détourné du Petit Chaperon Rouge par Roald Dahl. Après un temps de lecture à haute voix du conte, chaque enseignant a proposé et combiné à sa manière des activités pour guider la compréhension : reconstitution de la trame du récit, explication de vocabulaire, identification des implicites, comparaison avec une autre version du conte, réflexion sur la « morale » du récit.¹¹

Nous décrivons dans la section suivante, comment les enseignants ont anticipé certains obstacles à la compréhension et comment la mise en oeuvre des activités planifiées pour les dépasser a pu parfois donner lieu à de nouveaux obstacles. Cette première étape permettra de contextualiser les séquences bifurcatives que nous analyserons ensuite (2.2) en nous intéressant à des problèmes de compréhension qui émergent de façon plus imprévue et constituent des points de potentielle bifurcation dans le déroulement de l'interaction didactique.

¹⁰ Le corpus a été recueilli par F. Dachet, maître-formatrice, dans le cadre de son master 2 de Sciences de l'Éducation puis mis à la disposition de l'équipe du projet INTERSENS. L'analyse des conduites de construction du sens, a été menée en équipe dans le cadre de ce projet de recherche franco - brésilien (DILTEC-EA2288, EDA- EA4071 et USP, UNIFESP).

¹¹ Dans quelques moments du corpus, le travail de construction du sens se concentre sur des syntagmes décontextualisés qui sont approchés de manière monosémique (« qu'est-ce que c'est des godillots ? »). On pourrait alors considérer qu'il s'agit d'un processus de compréhension « simple ». Mais, comme pour la lecture de tout texte littéraire, l'essentiel du travail de compréhension est indissociable du travail interprétatif. Le texte de R. Dahl du fait, entre autres, de ses ellipses, de sa forte intertextualité et de son « éloignement des canons du genre », présente des formes de « réticences » (Maingueneau cité par Tauveron 1999 : 18) qui ne permettent pas une compréhension « immédiate ». Par ailleurs, le texte présente des formes de « prolifération » (id. ibid) qui conduisent entre autres à un travail interprétatif que Tauveron qualifie de niveau 2, et qui consiste à répondre à la question (« que me dit le texte ? « Quelle morale puis-je en dégager » (Tauveron id. : 21). Pour simplifier notre propos, nous avons choisi dans la suite de ce texte, de parler de « compréhension », y compris dans les moments, les plus nombreux, où celle-ci s'appuie et se développe dans un travail d'interprétation.

2.1 Anticipation d'obstacles et émergence de nouveaux obstacles dans le déroulement des activités de compréhension

Pour accéder à la préparation des séances par les enseignants, nous avons, dans le corpus, des fiches élaborées par les enseignants retraçant la trame du cours telle qu'elle avait été planifiée et les discours tenus sur cette question pendant les entretiens. Ces documents montrent que les enseignants ont planifié leur séance de manière à anticiper ce qu'ils catégorisent comme des obstacles possibles à la compréhension du texte de R. Dahl : obstacles liés à la connaissance de versions plus anciennes et plus connues du conte et aux difficultés lexicales et syntaxiques que pourrait poser le texte. L'analyse des séances permet d'observer que dans la mise en oeuvre de ces activités, des formes de concurrence se déploient entre différents niveaux de compréhension censés entrer en synergie : la compréhension des unités lexicales et des structures de phrase, la compréhension littérale globale du récit grâce à l'identification des personnages et des événements et la compréhension inférentielle du texte.

Deux enseignantes ont choisi de devancer l'obstacle à la compréhension du texte que pouvait constituer la non connaissance de versions plus "canoniques" du conte : Laura a consacré deux séances à l'étude de la version de Perrault tandis que Viviane en a fait une lecture plaisir.

Pour surmonter de potentiels obstacles lexicaux et syntaxiques dans la compréhension du conte, la lecture théâtralisée a été complétée dans les classes de trois enseignants par des temps d'explication lexicale, soit spontanés en fin de séance (Louis et Céline), soit planifiés et concrétisés en amont de la lecture par une activité avec dictionnaire (Laura). Cette enseignante justifie d'ailleurs son choix de manière paradoxale, révélant que l'explication lexicale constitue un passage obligé (plus que nécessaire). Au cours d'un entretien, elle explique ainsi « je savais qu'ils allaient comprendre l'histoire euh globalement » mais elle a néanmoins prévu ce travail anticipé sur les mots difficiles car dit-elle « j'voulais pas qu'on s'arrête à chaque fois à chaque mot pour donner la définition ». L'analyse de la séance sur le conte menée par Laura montre que ce travail lexical préalable ne garantit pas la compréhension de l'histoire par les élèves. Rappelé ou repris au cours des activités de restitution du conte, ce travail, comme celui sur les structures syntaxiques constitue parfois, paradoxalement, un obstacle dans le processus de compréhension en générant des explications linguistiques qui s'éloignent du texte ou font décrocher les élèves du fil interprétatif en construction.

Par ailleurs, l'analyse du déroulement des activités centrées sur la compréhension globale du récit, à partir notamment de l'identification ou de la restitution des événements qui le composent, montre que cette étape peut parfois faire obstacle au travail de compréhension du texte par les élèves. C'est le cas lorsque dans une activité, Viviane demande aux élèves si des images proposées illustrent des passages du texte. La logique d'acceptation ou de rejet conduit certains enfants à observer finement les images et à y chercher l'exakte similitude avec ce qu'ils ont entendu. L'image du loup qui se déguise en grand-mère, pourtant issue de l'album original, est ainsi rejetée par certains élèves au motif que dans le texte on ne dit pas que le loup enfille, comme sur l'image, des chaussures à talons. L'activité, dans sa mise en

oeuvre, participe ainsi à construire ou à renforcer la croyance que le texte dit tout, croyance qui peut entraver le travail interprétatif pourtant attendu des élèves.

En somme, tandis que la planification des enseignants révèle que des obstacles à la compréhension ont été anticipés, l'analyse de l'interaction didactique montre que de nouveaux obstacles au processus de construction du sens résultent de la mise en oeuvre de ces activités planifiées. D'autres problèmes de compréhension, qui n'avaient pas donné lieu à un dispositif didactique prévoyant de les résoudre émergent de façon imprévue (voire imprévisible) et constituent, par leur effet sur le déroulement de l'interaction, ce que nous avons défini plus haut comme des points de potentielle bifurcation.

2.2. Emergence de points de bifurcation et prises de décision dans l'accompagnement à la construction du sens

Les séquences bifurcatives, à l'échelle de l'interaction didactique, peuvent être principalement décrites par leur événement déclencheur (la conduite qui constitue un point de potentielle bifurcation), par leur domaine d'enjeu (les savoirs visés, la relation, le temps, etc.), par leur issue (le chemin d'action retenu) ; et leur analyse peut être éclairée aussi bien par les données interactionnelles de classe que par les verbalisations des enseignants au cours d'entretiens réflexifs ou d'auto-confrontation. L'étude de ces données permet de saisir les enjeux des choix opérés in situ par les enseignants et d'identifier au moins partiellement les connaissances contextuelles et les indices interactionnels prélevés par les enseignants pour s'orienter vers un chemin d'action plutôt que vers un autre.

Nous ne retiendrons ici que des séquences bifurcatives ayant trait principalement au processus de compréhension du texte, mais il faut souligner qu'elles coexistent dans notre corpus avec des bifurcations liées à d'autres aspects de l'activité d'enseignement-apprentissage (des problèmes de gestion de la "discipline", par exemple)

Nous focaliserons notre attention sur trois exemples d'événement déclencheur donnant lieu à des séquences bifurcatives et dont l'analyse permet également d'éclairer de façon contrastée les autres paramètres de caractérisation ou voies d'identification de ces séquences.

2.2.1. Points de potentielle bifurcation à l'émergence d'une difficulté lexicale non anticipée

Dans le conte de Roald Dahl, une réplique du Petit Chaperon Rouge (PCR) est centrale pour saisir a posteriori la portée des événements antérieurs et comprendre le détournement des versions plus traditionnelles du conte. Cette réplique ("Tu as un manteau de fourrure du tonnerre !"), adressée par le PCR au loup, annonce la fin du conte où le narrateur croise un PCR triomphant, portant un manteau confectionné avec la peau du loup. La compréhension littérale, dans cette réplique, de l'expression ("du tonnerre") est nécessaire pour saisir le retournement de situation qui est opéré par le PCR dans sa relation au loup. Si les données recueillies laissent penser que la difficulté à comprendre ce retournement a été anticipée par les enseignants, elles montrent en revanche que la compréhension littérale de l'expression "manteau de fourrure du tonnerre" n'avait été identifiée par aucun des enseignants comme un obstacle possible. Dans plusieurs classes pourtant, au cours du commentaire de l'histoire

ou de sa restitution, cette réplique donne lieu à des reprises-reformulations qui constituent des points de potentielle bifurcation¹².

Dans la classe de Laura, après avoir lu le texte à haute voix, l'enseignante, ouvre l'échange avec les élèves, par une question ouverte ("alors est-ce que c'est la même histoire qu'on a lue ?"). L'extrait 1 se situe quelques tours de parole plus loin.

Extrait 1 - Manteau de tonnerre (Laura - CE1)

1. NOU en fait hum à la place qu'elle doit dire que tu as des grandes dents elle a dit euh **que tu as un manteau de tonnerre**
2. ENS un manteau de FOURrure du tonnerre
(...)
3. ENS pourquoi un manteau de FOURrure du tonnerre ?
4. ENS Cécilia
5. CEC parce+qu'elle a reconnu le loup
6. ENS parce+qu'elle a ?
7. CEC reconnu
8. ELa reconnu
9. ENS alors tu penses qu'elle l'a reconnu tout de suite ?
10. CEC < hoche la tête >
11. ENS donc c'est pour ça qu'elle elle dit directement de fourrure ? c'est quoi une FOURrure ?
12. ELa han !
13. ENS c'est quoi une fourrure ?
14. ELa une fourrure
(...)
15. HYP c'est comme les poils d'un animal
16. ENS oui c'est comme si on disait c'était la peau mais avec des poils
17. ENS très très bien

La reprise erronée par Nou (1) du syntagme "manteau de fourrure du tonnerre" en "manteau de tonnerre" crée un point de potentielle bifurcation qui peut ouvrir plusieurs chemins. La reformulation de l'élève révèle un problème dans la compréhension du texte. L'enseignante choisit de poursuivre le travail interprétatif avec une question en pourquoi (3) tout en produisant une "correction communicativement intégrée" (De Pietro, Matthey et Py, 1989, p. 114) du syntagme "manteau de fourrure du tonnerre". Après avoir mis en valeur phoniquement le mot oublié par l'élève (FOURrure), sans commenter l'erreur, elle revient, en 12, sur la compréhension littérale du mot "fourrure" omis par l'élève dans sa restitution mais essentielle à la compréhension de l'histoire. L'expression "du tonnerre" en revanche, que l'élève ne connaissait sans doute pas puisqu'elle l'avait reprise dans sa restitution du texte par "de tonnerre", ne fait l'objet d'aucun commentaire métalinguistique.

12 Ces reprises-reformulations, qui révèlent des difficultés dans la compréhension du texte, peuvent être rapprochées de ce que Gajo et Berthoud (ici-même) qualifient de « points de butée » dans le développement communication.

Beaucoup plus tard dans la séance, au cours d'une activité de restitution collective de l'histoire, la compréhension du même syntagme est en jeu dans une reformulation d'élève, et le chemin pris par l'enseignante sera quelque peu différent.

Extrait 2 - son tonnerre (Laura - CE1)

1. ENS alors qu'est-ce-qu' i(l) fait ?
2. ENS i(l) met les habits de la grand-mère
(...)
3. ILA i(l) se boucle les cheveux
(...)
4. ENS il se boucle les cheveux pour ressembler à une grand+mère
5. ILA il met son chapeau
6. ENS à la grand mère
7. ILA xxx
8. ENS chut
9. ENS i(l) met son
10. ILA chapeau
11. ENS son chapeau
12. JUS chapeau
13. ENS et+
14. ISM **xxx tonnerre**
15. JUS et et sa te et sasa
16. ELA xxx
17. ISM son tonnerre euh
18. JUS oui son tonnerre euh
19. ELA sa fourrure
20. ENS sa
21. ILA son tonnerre
22. ENS ah est ce qu' il a besoin d(e) mettre est+ce+qu'il met une fourrure?
23. UNI non !
24. UNI2 non !
25. ENS non il a déjà la fourrure
26. ENS c'est lui
27. ENS c'est la c'est la les poils du loup

La proposition de Ism (14 - [il met son] tonnerre) constitue un point de potentielle bifurcation mais, il n'y a dans cet extrait aucune trace de prise en compte par l'enseignante de cette formulation erronée. L'enseignante semble passer outre et utilise le mot attendu proposé par d'autres élèves (*fourrure*). Les multiples occurrences du mot *tonnerre* (quatre au total, émanant de 3 élèves différents) et son audibilité dans l'échange (Jus, qui le reprend en 18, se trouve juste devant l'enseignante) nous font écarter l'hypothèse selon laquelle l'enseignante n'aurait pas entendu cette réponse. Elle semble plutôt faire le choix de ne pas focaliser l'attention de la classe sur la compréhension du syntagme *manteau de fourrure du tonnerre* déjà en jeu dans l'extrait précédent. En reprenant le mot *fourrure* finalement

proposé par un élève (19), l'enseignante privilégie la poursuite du travail de restitution des événements et surtout la clarification collective sur l'origine de la fourrure (manteau pris à la grand-mère ou peau du loup) plutôt que la focalisation sur le sens de l'unité *tonnerre* et de l'expression *du tonnerre*. Le travail d'ordre interprétatif (Le loup a-t-il enfilé un manteau de fourrure ?) est ainsi privilégié par l'enseignante au détriment du travail d'explication lexicale que pouvait susciter la proposition de plusieurs élèves.

La comparaison de ces deux extraits de la classe de Laura donne à voir, face à des conduites comparables, des choix sensiblement différents opérés par une même enseignante, qui ont cependant pour point commun de ne pas donner lieu à une clarification du sens de l'expression *du tonnerre*.

La dynamique explicative est tout autre dans la classe de Viviane où cette même expression fait spontanément réagir les enfants et donne lieu à une explication lexicale. Cette fois, la perception du point de bifurcation et l'imprévisibilité de l'événement laissent, des traces dans le discours de l'enseignante.

Immédiatement après sa lecture à haute voix du conte, l'enseignante laisse place aux commentaires des élèves qu'elle reprend et soumet à la discussion collective. L'extrait débute par la reprise d'une remarque d'un élève.

Extrait 3 - Manteau qui déchire (Viviane - CE2)

1. ENS la peau du loup c'est son manteau alors, quelle drôle de version. Est-ce la version du petit chaperon rouge telle que vous la connaissez ?
2. KIL nan.
3. ENS nan Killian. Quelle différence ? ++.(...) Killian ?
4. KIL parce que déjà le loup du petit chaperon rouge il dit pas qu'**il a un manteau qui déchire**
<1s>
5. ENS un manteau qui déchire quelle drôle d'expression tu peux expliquer ça l'expression XX
6. KIL < sur un ton exclamatif> wouahh ma grand mère t'as u- t'as un- tu as un manteau qui déchire. ++ (3s)
7. ENS <léger rire> alors explique cette expression
8. KIL c'est à dire euh elle euh + +
9. ENS est ce que quelqu'un peut aider Killian ? qu'est ce que ça veut dire l'expression qu'il a di- qu'il a répétée. Parce que c'est pas celle que j'ai lue hein. Dounia ? +
- 10.DOU euh: ++ (3s)
- 11.ENS Grand-mère + je répète ce qu'il a dit hein Grand-mère, tu as un manteau qui déCHIRE. Qu'est-ce que ça veut dire ça Dounia ?
- 12.DOU qu'il euh qu'elle est surprise.
- 13.ENS qui elle ?
- 14.DOU le petit chaperon rouge.
- 15.ENS le petit chaperon rouge elle est sans doute surprise mais que veut dire l'EXpression qu'il a utilisée ? Amel ?

- 16.AME Killian au lieu de dire un manteau qui est déchiré il a dit un manteau qui déchire.
- 17.ENS c'est ce que tu as voulu dire Killian ?
- 18 (...)
- 19.A X tonnerre
- 20.ENS Mani ? Un manteau du TONnerre, c'est les mots que j'ai dit alors qu'est-ce que c'est un manteau du tonnerre qui déchire ? Djema ?
- 21.DJE ça veut qu'il est bien le manteau, il est beau il il plaît au petit chaperon rouge
- 22.ENS il lui plaît. Très bien très bien. c'est exactement ça.

La reformulation par Killian (4) de l'expression "du tonnerre" en "qui déchire" témoigne d'emblée de sa compréhension mais mobilise une forme langagière en décalage avec le style du texte écrit et avec la norme scolaire et qui se révèle opaque pour certains élèves. L'enseignante commente d'abord l'expression puis demande à l'élève de l'expliquer. Elle thématise ainsi la reformulation de l'élève et sollicite indirectement une explication de "du tonnerre" qui sera amorcée (20) grâce à la réintroduction par un élève (19) du mot *tonnerre*. Outre le bref silence qui précède la reprise en mention par l'enseignante de l'expression proposée par l'élève (5), on est tenté de considérer le plus long silence et le léger rire qui suivent la théâtralisation de l'expression par Killian (6-7) comme des traces de l'imprévisibilité de l'événement pour l'enseignante. Imprévisibilité dont on peut penser qu'elle repose en partie sur la variation stylistique que présente, par rapport à la norme scolaire, l'expression utilisée par l'élève. La variation stylistique apparaît alors comme un point de potentielle bifurcation dans ces séances de français en contexte scolaire.

2.2.2. La variation stylistique comme point de potentielle bifurcation dans le processus de compréhension

Dans l'extrait 3, précédemment analysé, la variation stylistique est d'abord soulignée par le commentaire évaluatif de l'enseignante (5-*Quelle drôle d'expression*) qui va ensuite implicitement se positionner par rapport à cet écart à la norme scolaire : par l'usage du démonstratif (7-*cette expression*), par la mise en opposition entre les mots de Killian et les mots qu'elle a lus (9-*l'expression qu'il a répétée / celle que j'ai lue*), par la précaution de contextualisation qui précède sa reprise de l'expression de Killian (11).

On peut voir dans le choix de Viviane de faire discuter les élèves sur l'expression utilisée par Killian, différentes motivations : celle de s'assurer de la compréhension de tous les élèves, celle de clarifier une expression clé du conte étudié, celle de pointer un écart stylistique et de faire émerger une alternative de formulation. Mais les prises de parole de l'enseignante au cours de l'EAC (Louis, Marie, Viviane) laisse penser que d'autres éléments contextuels entrent en ligne de compte dans ses choix. Sans re-visionner et commenter spécifiquement cet extrait de son cours, Viviane souligne que Killian est un élève "en grande grande difficulté en français", qu'il a "d'énormes problèmes en lecture", qu'il "commence à aimer la littérature". En rappelant que la discussion sur *qui déchire* "part de Killian", elle précise qu'il l'a "impressionnée". La connaissance que l'enseignant a de son groupe classe, des profils des élèves constitue ainsi un paramètre important dans la prise de décision face à un point de potentielle bifurcation. Le choix du chemin qui sera emprunté

dépend bien entendu de la planification de l'enseignant (et notamment des objectifs de la séance) mais elle repose aussi sur la saisie d'un ensemble d'indices dans le déroulement interactionnel et sur la mobilisation de connaissances contextuelles de différentes natures (la période dans la progression, le moment dans la séance, la connaissance des élèves, l'histoire interactionnelle du groupe classe, etc). Ici le regard que porte l'enseignante sur Killian (difficultés en français), laisse penser qu'elle lui demande d'expliquer sa reformulation entre autres dans le but de valoriser sa contribution.

Cette même connaissance du groupe classe est avancée par Marie pour commenter la séquence bifurcative suivante, également déclenchée par un phénomène de variation stylistique.

A l'issue de la lecture intégrale du conte, au cours des commentaires des enfants sur l'histoire, les nombreuses questions (notamment en « pourquoi ») de l'enseignante amènent les enfants à étayer, justifier leurs commentaires. Dans cette discussion, l'enseignante remet en circulation dans l'espace discursif (3 et 4) le commentaire évaluatif d'un élève : *c'est dégueulasse*.

Extrait 4 - C'est dégueulasse (Marie - CM1)

1. ENS et pourquoi, pourquoi est-ce qu'elle aurait tué le loup finalement ?
(...)
2. ENS parce qu'il a voulu la manger. + <tournee vers Ayoub> j'ai entendu tout à l'heure quand j'ai eu fini mon histoire, tu m'as dit, ah **c'est::** ?
3. ELS **dégueulasse**
<2s> Ens acquiesce de la tête.
4. ENS <à Ayoub> tu m'as dit ça\ alors le mot n'est pas très approprié\ mais pourquoi ? pourquoi tu as dit ce mot là ?
5. AYO quel mot ? <sur un ton un peu agressif>
6. ENS <petit rire>
7. Els dégueulasse
8. ENS tu as-tu as dit ahh c'est dégueulasse c'est pas des mots c'est alors c'est pas des jolis mots mais pourquoi tu as eu cette réaction là ?
9. ELa ? XXX (c'est la honte ?)
10. ELb parce que XXX
<Ayoub fait une mimique d'ignorance>
11. ENS est-ce que tu t'en souviens ? c'est pas grave si tu t'en souviens pas pour l'instant
<2s> <Ayoub lève les yeux vers le plafond>
12. ENS c'est pas grave <paume de la main tendue face à l'élève> mais tu réfléchiras à ma question\ tu vas travailler avec les filles ? <mouvement de main> allez va travailler avec les filles DONC
<6s> <des élèves parlent en aparté dans un bruit de fond général>
13. ELc faut pas le dire c'est dégoûtant c'est dégoûtant
14. ELdégoutant.
15. ENS donc je vous rappelle vous...

L'enseignante revient sur le terme "dégueulasse" mis en circulation par Ayoub, dans un double mouvement contradictoire. D'une part elle le met à distance : elle ne le répète pas elle-même mais sollicite sa répétition par l'élève (2), quand elle le reprend, elle explicite qu'il s'agit de discours rapporté (8) puis, dans le même tour de parole, elle porte une évaluation négative sur le mot (*c'est pas des jolis mots*). D'autre part, elle voudrait remettre en circulation le commentaire d'Ayoub qui révèle que celui-ci a compris que le loup a été dépecé et peut aider à mettre d'autres élèves sur cette voie interprétative. Mais il semble qu'en soulignant la transgression de la norme scolaire, l'enseignante ait sapé le travail interprétatif qu'elle voulait conduire et suite à l'absence de réponse de l'élève (10 et 11), la sollicitation d'explication va finalement laisser place à une clôture de la séquence par l'enseignante (12) et à un changement d'activité (15).

En commentant cette séquence au cours de l'entretien d'autoconfrontation croisée, Marie revient sur le phénomène variationnel (pointé d'abord par Viviane), sur son interprétation de la réaction d'Ayoub et sur son choix d'abandonner le travail interprétatif. Elle nous donne ainsi à comprendre une partie des ressources sur lesquelles reposent les prises de décision des enseignants face à un point de potentielle bifurcation dans la conduite interactionnelle d'une séance de classe.

Extrait 5 - Entretien d'autoconfrontation croisée (Louis, Marie, Viviane et la chercheure)

1. MAT (...) et après hum l'autre moment mais en fait Ayoub a pas su l'exprimer /c'est euh/ à la fin du texte il a/ à la fin de la lecture il a dit « ouais c'est dégueulasse »/ et euh **quand je lui ai demandé d'expliquer pourquoi c'était dégueulasse il a pas su dire**
2. LOU <inaudible>
3. MAT non le fait qu'il avait compris, ben qu'elle était/qu'elle avait cherché
4. LOU la peau
5. MAT la peau du loup quoi sauf qu'après quand je lui ai demandé de l'exprimer ouais il a pas été capable
6. VIV non parce qu'il était dans le le la conscience des choses qu'il avait dit un gros mot et il se sentait plus agressé et c'est la raison pour laquelle il a pas voulu lui expliquer
7. MAT alors que et en plus je moi honnêtement j'ai pas eu l'impression de l'agresser/ j'ai dit « ben oui pourquoi tu as dit que c'était dégueulasse ? »
8. VIV il a senti son erreur
9. MAT et en fait ça devait être dans la formulation **il s'est dit oui c'est dégueulasse c'est pas bien donc oui c'est pas le mot qu'il faut dire**
10. LOU <et ensuite> il a vu la caméra et il s'est bloqué, vraiment
11. MAT oui voilà il a pas voulu. **Alors que j pense qu'il avait tout à fait compris dès la première lecture**
12. LOU justement s'il a dit ça c'est qu'il avait compris
13. MAT ouais mais complètement
- (...) *échanges sur les difficultés lexicales liées au verbe "dépecer"*
14. LOU **mais tu crois qu'il a bloqué pourquoi ?**

15. MAT **parce qu'il a dit c'est dégueulasse**
16. LOU parce que juste il a dit euh...
17. MAT je pense que oui
18. LOU un gros mot
19. MAT et en plus moi je dis « c'est dégueulasse » bon alors je reprends ta formulation, **c'est vrai ça se dit pas vraiment comme ça, faudrait le formuler autrement, moi j'ai aussi dit comme ça et formulé comme ça, donc p'têtre que ça l'a bloqué ou...**
20. LOU ouais
21. MAT j'sais pas ou **peut-être que il s'est senti aussi tout seul à comprendre ça/** et euh.../p'têt' qu'il a eu peur aussi de se dire ah ben c'était p'têtre pas c'qui faut que je comprenne/ **donc/ je ne sais pas...**

Dans cet extrait de l'EAC, le dialogue avec ses collègues conduit Marie à passer de “il a pas su dire” (1) à deux hypothèses explicatives du silence d'Ayoub après la thématization de “c'est dégueulasse” par l'enseignante. Tout en réaffirmant sa conviction que l'élève avait compris (11), elle émet d'abord l'hypothèse que le refus implicite d'Ayoub d'expliquer sa réaction est lié à la thématization qu'elle a faite de la variation stylistique (15, 19). Elle dessine ainsi en creux un autre chemin possible à ce point de bifurcation : celui qui consisterait à ne pas thématizer l'écart à la norme scolaire quand elle invite Ayoub à expliquer son commentaire (“c'est dégueulasse”).

L'autre hypothèse qu'émet Marie pour éclairer le “blocage” d'Ayoub intervient en 21 : devinant qu'il est le seul à avoir compris le texte de cette manière, il aurait “peur” de s'être trompé. Plus tard dans l'entretien, elle mobilise ce qu'elle sait de cet élève pour expliquer ses réactions “c'est un enfant qui est intelligent, (...) qui ne trouve pas dans la classe quelqu'un à la hauteur de son travail, qui doit être stimulé”. L'autre chemin qu'elle dessine en creux pour permettre à Ayoub de justifier sa réaction serait alors de le rassurer sur la pertinence de sa réaction pour le “stimuler” à la justifier.

La capacité des enseignants à mobiliser ces connaissances contextuelles et à saisir les indices pertinents dans le déroulement interactionnel pour faire, dans l'instant, des choix éclairés aux points de potentielle bifurcation, constitue une des dimensions de la professionnalité enseignante. Et on entrevoit, à travers l'analyse des verbalisations des enseignants, les potentialités que présentent pour leur formation, l'étude de séquences bifurcatives, de leur contexte d'émergence, des choix auxquelles elles donnent lieu et de ce qui motive ces choix.

3) Former les enseignants à l'imprévisibilité de l'action d'enseignement par la mise en situation aux points de potentielle bifurcation dans l'interaction didactique ?

Au cours de deux séances expérimentales, conduites dans le cadre du projet Intersens, auprès d'étudiants de Master 2 Didactique des langues¹³, nous avons exploré diverses

¹³ Ces séances préparées et conduites en collaboration avec L. Le Ferrec et L. Corny, ont eu lieu en octobre 2017 et en octobre 2018. La deuxième a été construite, dans une démarche de recherche action, à partir de l'exploration des données issues de la séance 1 : vidéos, bilans immédiats collectifs et bilans à court terme individuels des étudiants (Bigot et Leclère 2018).

manières de former les étudiants à la conduite d'activités permettant de guider les élèves dans leur travail de compréhension d'un texte littéraire.

Invités dans un premier temps à anticiper les difficultés que pouvait poser le texte de R. Dahl pour des élèves de cycle 3, les étudiants ont ensuite réfléchi aux activités qui permettraient que ces difficultés ne deviennent pas des obstacles¹⁴. Il nous a semblé nécessaire, parallèlement à ce travail de planification, de leur faire prendre conscience que l'interaction didactique est jalonnée de prises de décisions. Certaines peuvent être anticipées dans le travail de planification, d'autres surviennent de façon inattendue et font appel aux capacités des enseignants à réagir à la "part incontrôlable et imprévisible de tout dialogue didactique" (Bucheton, 2008 : 21). Nous avons ensuite mobilisé les analyses présentées dans la partie 2 de cet article pour explorer cette dimension de la professionnalité enseignante qui ne trouve pas toujours sa place dans les formations initiales des enseignants : la gestion hic et nunc des interactions de classe (Bigot, 2016).

A la recherche, pour la deuxième séance expérimentale de formation, de moyens qui permettent aux enseignants en formation initiale de se projeter plus activement dans les situations de classe analysées grâce à des vidéos, nous avons commencé à entrevoir le potentiel formatif de la notion de point de bifurcation. L'idée est venue de travailler en formation sur les événements susceptibles de déclencher une bifurcation, en arrêtant la projection des vidéos juste après ces événements mais avant le développement éventuel d'une séquence bifurcative. Les étudiant-s sont alors invités à réfléchir sur les différentes options qui s'offrent à l'enseignant pour réagir à cet événement et à imaginer quel choix ils feraient¹⁵. Le développement planifié ou ritualisé de l'interaction étant potentiellement remis en cause par cet événement inattendu, quels chemins l'interaction est-elle susceptible de prendre, quelles réactions de l'enseignant peuvent guider l'interaction vers l'un ou l'autre de ces chemins, quel chemin serait à privilégier, pour quelles raisons.

Ce dispositif présente à nos yeux plusieurs avantages : une telle démarche permet de susciter chez l'enseignant en formation une approche non-prescriptive de la conduite des interactions. Nous ne sommes pas à la recherche de la bonne pratique qui exclurait toute autre réaction mais dans une démarche d'enrichissement du répertoire didactique par l'identification de multiples chemins possibles. Le caractère "composite" de ce répertoire et de ses modes de construction a été décrit par Cicurel (2002). Les interactions permanentes et l'enrichissement mutuel de ses dimensions théoriques et "pratiques" a fait l'objet de différentes recherches qui ont montré que le répertoire se modifie entre autres "dans la pratique de classe, en "temps réel"" et que les deux pôles "interagissent constamment entre eux" (Bigot, Blondel, Cadet, Causa 2004 : 3). Le recours à l'analyse d'interactions de classe en formation initiale d'enseignants vise à pallier le déficit d'expérience d'enseignement des

14 La prise de conscience de la part du non-planifié dans les interactions de classe s'est appuyée, dans la première séance expérimentale, sur la lecture d'extraits de textes théoriques de Cicurel et de Bucheton et, dans la deuxième séance, sur l'écoute et la lecture du discours d'un des enseignants lors d'un entretien réflexif immédiatement après la séance.

15 Les extraits analysés dans la partie 2 sont contextualisés à l'oral par les formatrices, et projetés jusqu'à l'intervention de l'élève qui constitue à nos yeux un point de potentielle bifurcation. Les étudiants sont alors invités, par groupes de 2 ou 3, à imaginer et à justifier des conduites qu'ils pourraient adopter. A l'issue de la discussion collective, l'extrait est visionné dans son intégralité, confronté à leurs propositions et, pour l'extrait 4 ("dégueulasse"), la réflexion est étayée par une étude des passages de l'EAC qui le concernent.

étudiants. Il doit enclencher le cercle réflexif vertueux qui permet au jeune enseignant de vivre les jeux de déplanification-replanification de son cours dans le hic et nunc de l'échange et les ajustements nécessaires de sa pratique dans la dynamique interactionnelle, non pas comme des "échecs" ou des "compromis avec le réel" mais comme reposants sur des compétences professionnelles fondamentales et toujours en développement, grâce entre autres, aux expériences vécues. Enfin, cette démarche présente l'intérêt d'associer, dans la réflexion sur les choix que doit opérer un enseignant lorsqu'il est confronté à un point de potentielle bifurcation, d'une part une approche didactique nourrie d'analyses linguistiques (formats interactionnels d'étayage à la construction du sens avec les notions de définition, reformulation, exemplification, contextualisation - décontextualisation, implicite...) et d'autre part une approche plus pédagogique qui intègre les caractéristiques psycho-affectives des élèves, la dynamique du groupe, des enjeux socio-institutionnels. Invités à se projeter de manière réfléchie (et sans la pression temporelle des interactions de classe vécues) et confrontés au discours des enseignants sur leur pratique, les étudiants peuvent mieux cerner les différents paramètres du multi-agenda de l'enseignant (Bucheton 2008) dans lequel toute réflexion sur le guidage interactionnel de la construction du sens doit être resituée (Bigot et Leclère 2016).

4. Ouverture

En formation, l'analyse, à partir des vidéos et de leur transcription, d'événements interactionnels situés et ponctuels susceptibles d'ouvrir, ou non, suivant la réaction des autres participants, et surtout de l'enseignant, des séquences bifurcatives, permet de construire des ressources d'action que l'enseignant pourra mobiliser dans sa pratique future. Le temps bref de l'interaction didactique peut ainsi influencer sur le temps biographique, confirmant ce que remarquait Grossetti à propos de ses études socio-historiques où "les temporalités les plus courtes peuvent parfois influencer sur les plus longues" (Grossetti, 2003 : 7) : le temps "biographique", celui d'une vie humaine et le "temps historique".

Dans l'analyse de la professionnalité enseignante, cela implique que les multiples séquences bifurcatives vécues à l'échelle de l'interaction didactique (temps bref) participent potentiellement à la construction progressive et à la reconfiguration permanente du répertoire didactique d'un enseignant (temps biographique). Ainsi, exposé à différentes séquences bifurcatives et mis en position de faire, par projection, des choix de conduites raisonnés et situés, le futur enseignant se constitue des repères et des ressources pour gérer les interactions didactiques, en développant notamment sa sensibilité aux paramètres contextuels de l'interaction didactique et sa capacité à les prendre en compte dans des décisions in situ face à l'imprévisible. La suite de nos analyses, à partir des données recueillies dans le cadre de la formation, nous permettra de montrer comment s'actualisent, ou non, ces potentialités formatives dans le travail mené en séance par les étudiants et dans le bilan qu'ils en dressent a posteriori. Nous essaierons également d'évaluer dans quelle mesure ce type de formation contribue à enrichir leur regard sur ce qui constitue le cœur de la professionnalité enseignante, trop souvent réduite à l'amont (planification du cours) et l'aval (évaluation des compétences) du travail avec les élèves.

Enfin, à l'échelle de temps la plus longue, celle du "temps historique", on pourrait se demander comment l'agrégation de comportements individuels d'enseignants au fil du temps participe aux évolutions des pratiques d'une communauté professionnelle ou aux évolutions des méthodologies d'enseignement. Quels événements, quels maillons, permettent qu'à un moment "prenne une mayonnaise méthodologique" dont on ne peut raisonnablement penser qu'elle naisse exclusivement d'avancées théoriques dans les disciplines connexes de la didactique. Il s'agirait alors d'observer les phénomènes bifurcatifs non plus à l'échelle d'un individu ou d'un groupe restreint d'individus (celui d'une classe ou d'un établissement par exemple) mais à des échelles (que Grossetti qualifie d'échelles de masse) beaucoup plus macro qui pourraient correspondre à des communautés professionnelles, à des secteurs d'enseignement, à des disciplines d'enseignement.

Bibliographie

Bigot, V., Blondel, E., Cadet, L et Causa, M. (2004) La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE, *Marges linguistiques*, MLMS éditeurs, juillet 2004.

Bigot, V. (2016) L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde, *Communiquer*, 18, 5-27.

Bigot, V. et Leclère, M. (2018) Former les futurs enseignants aux conduites interactionnelles de construction du sens : la vidéo comme outil de projection dans les situations de classe, Journée d'Etudes *La vidéo comme outil de formation à la conduite des interactions de classe : observer, analyser, se projeter dans le métier*, 14 décembre 2018, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Brassart, D-G et Reuter Y. (1992) Former des Maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français, *Etudes de linguistique appliquée*, n°87, 11-24.

Bucheton D. (2008) Introduction. Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français, dans D. Bucheton et O. Dezutter, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. De Boeck Université, 15-27.

Bucheton D. et al. (2008) Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements », dans D. Bucheton et O. Dezutter, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. De Boeck Université, 35-59

Cicurel, F. (2002) La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe, dans *AILE* n°16, 146-163.

Cicurel, F. (2005) La flexibilité communicative, un atout pour l'agir professoral. *Le français dans le monde : recherches et application*, (38), 180-191.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989) Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans *Actes du 3^{ème} colloque régional de linguistique*. Université de Strasbourg, Strasbourg, France, 99-119.

Filliettaz, L. (2005) Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action. *Le français dans le monde : recherches et application*, (38), 20-31.

Grossetti, M. (2003) Eléments de discussion pour une sociologie des bifurcations (contingences, événements, et niveaux d'action). *Colloque Anticipation*, Jan 2003. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00476440/document>, consulté le 30/01/19.

Grossetti, M. (2009) Imprévisibilités et irréversibilités : les composantes des bifurcations. Dans Michel Grossetti éd., *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris: La Découverte, 147-159.

Margolinas, C (2005) Les bifurcations didactiques : Un phénomène révélé par l'analyse de la structuration du milieu. Dans Mercier A. et C. Margolinas, *Balises en didactique des mathématiques*, La pensée sauvage, 1-12.

Moore, D. et Simon D. L. (2002) Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 121-144.

Muller, C. et Delorme, V. (2014) Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. *Le français dans le monde : recherches et applications*, (56), 33-47.

Tauveron, C (1999) : Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères* , (19), 9-38.