



**HAL**  
open science

## La construction de la référence en début de cours

Dominique Broussal

► **To cite this version:**

Dominique Broussal. La construction de la référence en début de cours. 9ème colloque AIRDF, Le Français: discipline singulière, plurielle ou transversale, Aug 2004, Québec, Canada. hal-03501964

**HAL Id: hal-03501964**

**<https://hal.science/hal-03501964>**

Submitted on 24 Dec 2021

**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.

## **La construction de la référence en début de cours**

Notre communication rend compte d'une recherche qui porte sur les débuts de cours en enseignement élémentaire. Nous nous intéressons ici à un début de cours singulier : les dix premières minutes d'une séance de mathématiques en CE1 (deuxième année d'élémentaire), réalisée par une enseignante en formation à l'IUFM lors d'un stage en responsabilité.

Le cadre qui est le nôtre est celui de l'analyse du travail. Nous conduisons cette analyse dans une perspective de formation professionnelle des enseignants. Afin d'étudier l'activité de l'enseignante, nous avons confronté celle-ci à l'enregistrement vidéo de son début de séance. Nous avons ensuite centré notre analyse sur la représentation fonctionnelle (Pastré, 1995) que l'acteur peut se faire de la situation. Rappelons ce que recouvre cette idée de représentation fonctionnelle. Il s'agit tout d'abord d'une représentation de la situation, au sens où l'entend Vergnaud (1985) : « La fonction principale de la représentation, c'est de conceptualiser le réel pour agir efficacement ». Pierre Pastré développe le concept de représentation fonctionnelle de la façon suivante : il s'agit d'une schématisation de la situation de travail, une simplification de la situation objective donc, qui est dépendante du but que se fixe l'opérateur. Ne sont donc conservés dans cette schématisation, que les éléments pertinents par rapport à ce but. Mais cette représentation fonctionnelle est aussi une conceptualisation de la situation. C'est à dire que sont à l'œuvre dans cette représentation que se fait l'acteur, des concepts pragmatiques qui sont liés à la situation spécifique, ou à une classe de situations.

La représentation fonctionnelle que se fait l'acteur de la situation de travail est donc déterminée par les intentions de l'acteur, ainsi que par les concepts pragmatiques maîtrisés et convoqués dans l'activité. Pierre Pastré insiste à dire qu'« il n'y pas de situations de travail qui ne s'appuient [pas] sur des conceptualisations. » Il montre par ailleurs qu'une des différences entre un expert et un novice tient à la simplification qu'ils font de la situation, et à la mobilisation de concepts pertinents par rapport à celle-ci. C'est en ce sens que le concept de représentation fonctionnelle nous semble intéresser la formation.

En analysant les verbatim de débuts de cours, et en confrontant les points de vue des enseignants experts et des enseignants novices, on peut identifier des disparités dans les tâches que ces acteurs se fixent, aussi bien que dans les concepts pragmatiques qu'ils mobilisent. Nous nous préoccupons ici d'une de ces zones de divergence : il s'agit de la représentation que les uns et les autres peuvent avoir du fonctionnement du langage en interlocution, notamment en ce qui concerne les mécanismes d'intercompréhension, ceux de « co-construction progressive de la référence » (Vion, 2000), - ceux qu'Eddy Roulet englobe sous le terme de négociation.

Avant d'indiquer le plan de notre intervention, apportons une précision qui concerne ce que nous entendons par « début de cours ». Les débuts de cours n'ont rien d'un début absolu. Ces cours de math, de français, d'histoire ou de géographie qui commencent, prennent

le plus souvent la suite de cours précédents. Ainsi que l'évoque Marc Durand : « Le caractère le plus immédiat et le plus aisément observable de l'enseignement est qu'il s'agit d'un processus correspondant à une action prolongée, fluide et continue, mais au sein de laquelle des ruptures, des changements sont repérables. ». Le début de cours peut être posé comme une phase de changements plus ou moins importants, intervenant dans un flux, qui conserve un grand nombre de régularités. Par exemple, un grand nombre des routines propres à l'enseignant, aux habitudes de la classe, demeurent. Nous renvoyons ici à l'étude de Leinhardt, Weidman et Hammond, 1987, citée par le même auteur, qui met en évidence le point suivant : « ces routines sont introduites et enseignées dès les premiers contacts avec les élèves, et une observation suivie révèle qu'à la fin du troisième jour de classe, l'essentiel des routines constitutives du répertoire d'un enseignant a été présenté aux élèves et répété. » Le début de cours s'apparente donc par certains côtés à la rencontre réitérée de deux voisins de bureau autour de la machine à café : à savoir une situation familière et hautement routinisée. Or, ce qui vient assurer dans le cadre pédagogique une rupture quasi-programmée, le début d'un nouveau cours, c'est l'intentionnalité de l'enseignant, injectant régulièrement dans le continuum un nouvel objet, un élément de savoir inconnu, une nouvelle activité. Et si nous revenons à nos problématiques d'intercompréhension, de négociation, ou de co-construction de la référence, on perçoit tout ce que l'injection d'un élément nouveau dans un continuum peut entraîner comme déstabilisation, et par la même comme nécessité de restauration d'une co-référence, dans la communauté discursive.

Ces préambules nous amènent à justifier le choix de cette séance spécifique : un début de cours en math. Ce choix tient d'abord à ce que l'accès aux intentions de l'enseignante se trouvait facilité, du fait qu'elle s'est inspirée pour réaliser sa séance d'un ouvrage de didactique. Nous avons le texte à partir duquel elle a planifié son cours. Un deuxième motif tient à ce que cette proposition d'ERMEL nous semble contenir des éléments de rupture facilement identifiables. Le principe de la séance est le suivant : les élèves disposent d'un fond de carte de la France qui présente une version simplifiée du réseau routier (**montrer la carte, et la laisser**). Cette carte sera utilisée comme support d'une activité de lecture d'informations autour de deux axes : dire les distances entre les villes, choisir des trajets entre deux villes.

#### *« 9. La carte géographique*

##### *Description rapide*

*Le support sur lequel les élèves sont amenés à prendre des informations est une carte géographique sommaire, comportant un certain nombre de villes et les distances entre ces villes. Nous proposons, en annexe, deux cartes mais il nous semble préférable de choisir une carte où les noms de villes sont, si possible, connus des enfants.*

##### *Objectifs spécifiques*

- *Savoir prendre de l'information sur un support qui n'est pas un énoncé.*
- *garder la trace d'un chemin choisi ;*
- *comparer des trajets en comparant des nombres. »*

Les ruptures nous apparaissent ici de deux ordres:

- tout d'abord dans l'utilisation d'une carte géographique comme support d'activité mathématique (c'est une activité inhabituelle et elle mêle deux disciplines).
- ensuite dans le fait pour un élève de lire des informations sur un support qui n'est pas

un énoncé (généralement le texte est le support privilégié de lecture d'informations).

Ces éléments posés nous nous proposons de suivre le plan suivant :

♣ Dans un premier temps, rendre compte de l'économie générale des dix premières minutes, en nous attachant plus particulièrement à deux imprévus :

- IMPREVU 1 = l'échelle
- IMPREVU 2 = le raccourci

Puis présenter la façon dont l'enseignant commente ces deux imprévus

♣ Dans un deuxième temps, discuter à partir de ces différents matériaux la représentation fonctionnelle que se fait l'acteur de la situation, en la référant au concept de co-construction de la référence.

## Deux imprévus au démarrage :

### Imprévu n°1 : la question de l'échelle

La séance commence sans que l'enseignante fasse mention de l'usage particulier (mathématique) qui sera fait de la carte : rappelons qu'il s'agit d'utiliser la carte pour lire des informations : des distances et des trajets possibles. Les élèves disposent devant eux du fond de carte comportant des indications simplifiées sur le réseau routier (**désigner la carte sur rétro**). Au tableau il y a une grande carte du relief (la seule que l'enseignante ait trouvée). L'enseignante demande en ouverture ce que l'on voit sur les carte dont disposent les élèves. La réponse vient facilement : des villes, des distances entre les villes.

Elle demande alors aux élèves :

37	ENS.	voilà ++ et si je vous demande +++ quelle / est / la / distance + entre Paris + et Lille
		<b>2mn 39s</b>

Il y a alors une série de questions et de réponses sur les distances entre les villes, à un rythme soutenu. Puis un élève questionne l'enseignante sur une indication en bas de la carte :

la mention 200 kilomètres. C'est l'imprévu 1 : l'échelle. L'élève demande ce que c'est.

L'enseignante est ennuyée, car elle n'y a pas pensé, ce qu'elle indique dans

l'autoconfrontation:

ENSEIGNANTE : ah ça y est (*rires*) c'est l'échelle +++ mince

ENQUÊTEUR : oui

ENSEIGNANTE : ah non mais alors là j(e) me suis dit mince + pourquoi j'ai pas évacué cette question le jour d'avant + et j'y avais pas réfléchi hein

ENQUÊTEUR : ah , oui

ENSEIGNANTE : **j'y ai absolument pas réfléchi comment on explique une échelle à des ce1 +++ donc j'ai tout (*rires*) + improvisé au fur et à mesure + j(e) me suis dit peut-être avec un peu d(e) pot y'en a un qui saura + expliquer avec des mots plus simples que moi ++ et c'est pour ça que j'ai essayé d(e) leur faire sortir + mais euh :: bon + ,voilà**

ENQUÊTEUR : et là / là c'est / dès l(e) dé(but) / dès qu'il ::: pose la question tu te dis euh ::

ENSEIGNANTE : j(e) me dis mince + pourquoi j'ai pas anticipé ça + et en plus j(e) suis filmée + voilà

En fait aucun élève ne saura expliquer ce que peuvent être ces 200 km, et c'est l'enseignante qui le fait, de la façon suivante :

168	ENS.	<b>CHAQUE FOIS QUE VOUS AVEZ ++ vous verrez ça dans les classes après quand vous serez :: en Ce2 Cm1 Cm2 (<i>gestes énumératifs de la main droite</i>)/ mais ça veut dire que <b>CHAQUE FOIS que vous voyez trois centimètres + que vous m(e)surez trois centimètres ++ en réalité + c'est deux cents kilomètres</b></b>
169	ELEVE	ah ::
170	ENS.	<b>si vous deviez marcher + où c'est qu'i(l) y a deux cents kilomètres ++ <u>euh</u> ::</b>
171	ELEVE	<u>en bas</u>
172	ENS.	si vous deviez ++ marcher de Paris à Lille
173	ELEVE	ouais si ça va
174	ELEVE	ouais
175	ENS.	<b>sur la carte + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres</b>
176	ELEVE	ben <u>oui eh</u> ::
177	ENS.	<u>ah</u> ++ sur le dessin + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres
178	ELEVE	ben <u>oui hein</u>
179	ENS.	<b>mais si vous deviez marcher à pieds + vous devriez marcher + DEUX cents vingt-deux + kilomètres</b>

## Imprévu n°2, le raccourci:

Après la résolution de l'imprévu 1, l'enseignante reprend son plan de séance. On entre maintenant dans la phase où l'enseignante demande aux élèves quel trajet on peut faire pour aller d'une ville à l'autre (**montrer le transparent en exemple**). Plusieurs questions sont posées auxquelles les élèves répondent sans difficulté. Puis l'enseignante demande comment aller de Lyon à Paris. Une élève, Léa, propose le trajet Lyon, Clermont-Ferrand, Orléans, Paris. Voici ce qui survient (on est à 9mn 30 du début de séance) :

199	E L E V E R A C C O U R C I	D U	<b>ben on peut aussi aller direct +++</b>
			<b>9mn 34s</b>
200	ENS.		<b>c'est à dire</b>
201	E L E V E R A C C O U R C I	D U	<b>c'est à dire + on va de Lyon à + euh + direct à + à Orléans +</b>
202	ELEVE		<u>c'était 'Paris</u>
203	E L E V E R A C C O U R C I	D U	puis après <u>on arrive</u> à Paris
204	ENS.		<b>voilà + oui / oui + c'est c(e) que / c'est c(e) qu'a dit Léa + j'ai comment faire pour aller de Lyon à Paris et elle a dit ++</b>
205	E L E V E R A C C O U R C I	D U	<b>Clermont Ferrand et Orléans</b>
206	ENS.		<b>voilà</b>
207	E L E V E R A C C O U R C I	D U	<b>moi je dis que + on passe par Lyon + et on va directement à Orléans + &lt;moi j(e) passe pas ?&gt; par Clermont-Ferrand</b>
208	ENS.		<b>dans la réalité on peut aussi</b>
209	E L E V E R A C C O U R C I	D U	mhm
210	ENS.		<b>mais si on suit + si on suit le chemin qui est dessiné sur la carte + ,ici + t'es obligé de passer par Clermont-Ferrand</b>
			<b>10mn 06s</b>
211	ELEVE		maîtresse
212	ENS.		<b>c'est sûr que pour de vrai + dans la + si tu prends ta voiture t'es pas obligé de passer par Clermont-Ferrand</b>

L'élève de l'imprévu 2, se sert donc d'une connaissance qu'il a par ailleurs du réseau routier français (peut-être un souvenir de vacances), pour proposer un trajet qui n'est pas sur la carte. Son insistance en 207 « moi je dis », conduit la maîtresse à prendre la mesure de la

singularité de sa proposition, qui avait d'abord été ramenée à une proposition précédente :  
« voilà, c'est ce qu'a dit Léa ». L'enseignante indique que la réponse est juste en soit (« dans la réalité on peut aussi »), mais inadéquate à la situation de classe telle que l'enseignante l'a définie: lire des informations sur une carte. Lors de l'autoconfrontation, l'enseignante commentera ainsi ce moment :

9 m n

0 3 s

UN ELEVE : (*inspiration sonore*)

UN ELEVE : fastoche

UN ELEVE : (*rires*)

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

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

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

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

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

UN ELEVE : (*inspiration sonore*)

UN ELEVE : oui + oui

ENSEIGNANTE : Léa

LEA : Clermont-Ferrand et ::

UN ELEVE : Orléans

LEA : Orléans

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

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

**9mn 34s**

ENSEIGNANTE : c'est à dire

UN ELEVE (*proposant un raccourci*) : c'est à dire + on va de Lyon à + euh + direct à + à Orléans +

UN ELEVE : c'était Paris

UN ELEVE (*proposant un raccourci*) : puis après on arrive à Paris

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

UN ELEVE (*proposant un raccourci*) : Clermont Ferrand et Orléans

ENSEIGNANTE : voilà

UN ELEVE (*proposant un raccourci*) : moi je dis que + on passe par Lyon + et on va directement à Orléans + <moi j(e) passe pas ?> par Clermont-Ferrand

ENSEIGNANTE : dans la réalité on peut aussi

UN ELEVE (*proposant un raccourci*) :



### **Commentaire du passage:**

L'enseignante interprète bien la réponse de l'élève comme recevable dans la réalité, mais elle la déclare non pertinente dans la situation de classe telle qu'elle est contrainte par la présence de l'artefact carte: si on a une carte, on répond avec les informations de la carte. C'est ce qu'elle évoque sous le terme « abstraction » de la carte : que nous développerions comme une carte qui s'abstrait de son référent au réel. Les termes « pour de vrai » et « dans la réalité » qui apparaissent dans la situation de classe et dans l'auto-confrontation s'opposent à la situation de classe, celle-ci se structurant autour d'une utilisation exclusive de la carte, et interdisant la référence à des trajets non mentionnés.

L'enseignante acquiesce lorsque l'enquêteur évoque qu'une telle contrainte n'a pas été posée, explicitée. Elle précise : « je l'ai pas explicité parce que j'ai pas pensé c'est (*rires*) + pour moi euh :: si on a une carte mais ça c'est pf :: + on a la carte on regarde la carte donc euh :: + on regarde des informations qui a sur la carte ». Le lien ici évoqué entre la présence de la carte et la contrainte implicite imposée à l'activité des élèves (répondre avec la carte) apparaît comme un lien logique, dont la reconnaissance par la communauté est attendue.

L'élève qui propose un trajet qui n'est pas sur la carte, manifeste sa méconnaissance de la contrainte. Mais cette manifestation n'entraîne pas une reconsidération des caractéristiques de la situation : percevoir par exemple la situation objective comme potentiellement hétérogène, et pouvant être construite autrement par les élèves. A aucun moment, dans le commentaire de l'enseignante, cette « erreur » de l'élève n'est envisagée comme un indice pouvant révéler un désaccord dans la co-construction collective de la situation : un malentendu, une incompréhension. La définition erronée demeure le fait d'un individu:

« il reste pas sur la carte » ; « pour moi + et lui euh :: pt »

### **Discussion :**

Ce contexte de début de cours rapidement posé à travers deux imprévus, nous allons évoquer maintenant un certain nombre d'interprétations sur ce qui nous semble à l'œuvre en terme de représentation fonctionnelle de la situation, du côté de l'enseignant, et de co-construction de la référence du point de vue externe qui est le nôtre.

## **D'un usage social et scolaire de la carte, à sa redéfinition idiosyncrasique : une catachrèse instrumentale adressée à l'activité des élèves**

Revenons tout d'abord sur ce propos de l'enseignante « pour moi euh :: si on a une carte mais ça c'est pf :: + on a la carte on regarde la carte donc euh :: + on regarde des informations qui a sur la carte. » Ce que l'enseignante postule ici c'est que la carte, en tant qu'artefact cognitif, propose, suscite ou encadre un certain nombre d'activités humaines, qu'elle regroupe sous la formule : « regarder des informations sur la carte ». Ces affordances (Gibson, 1986), ces offres d'utilisation faites par l'instrument, excluent de fait pour l'enseignante, la référence au réel géographique.

On peut cependant avancer que nous sommes ici face à une définition singulière de l'artefact carte, divergeant de son usage social, scolaire ou scientifique. En effet, dans ces usages installés, le rapport au terrain occupe une place importante : comme le rappelle Yves Lacoste les cartes sont depuis longtemps des « représentations en réduction de réalités géographiques » et Lévy et Lussault indiquent que la carte est une « Représentation fondée sur un langage caractérisé par la construction d'une image analogique d'un espace ». Un certain nombre d'activités scolaires autour de la carte exploitent d'ailleurs cette relation réciproque entre référent et représentation : sorties scolaires, travail de comparaison entre photo aérienne et carte, plan de la classe, etc. Les pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) sont elles aussi des pratiques articulant réciproquement représentation et activité dans l'espace de référence : se servir d'une carte routière pour décider d'un itinéraire, se situer sur la carte d'une ville en s'aidant de monuments, de caractéristiques physiques, ou de noms de rue.

L'utilisation de la carte comme un terrain d'investigation à part entière, détaché de toute référence à la réalité du terrain est bien évoquée par Lévy et Lussault : « dès lors que l'on reconnaît aux univers idéels la même légitimité qu'aux matériels pour devenir non seulement une source d'information, mais aussi tout simplement, un objet à connaître, la carte

devient un « terrain » parmi d'autres pour le géographe », mais elle l'est en tant que pratique de spécialiste.

L'usage de la carte que propose l'enseignante aux élèves, est donc à notre sens un détournement de l'artefact carte. Un mode d'utilisation singulier, excluant la référence à la réalité tend à se substituer aux affordances socialement construites. Ce détournement, cette catachrèse (Rabardel, 1995), est conditionné par le projet de la séance : lecture d'informations sur un support qui n'est pas un énoncé. Si l'on se sert de la réalité, on ne lit plus les informations, le projet est biaisé.

## Déformation du contexte et indexicalité du mot « réalité »

Nous allons maintenant nous intéresser à une deuxième déformation, celle que subit le sens lexical du mot « réalité », de sa première occurrence lors de l'imprévu 1 : « chaque fois que vous voyez trois centimètres + que vous mesurez trois centimètres ++ en réalité c'est deux cents kilomètres » à sa deuxième occurrence dans l'imprévu 2 : « dans la réalité on peut aussi. »

Nous allons préciser les contours de cette déformation, de cette diaphore pour reprendre le terme de Laurendeau que nous préciserons plus bas, et voir comment elle nous renseigne sur la représentation que se fait l'enseignante de la situation, lors de cette neuvième minute où intervient l'élève du raccourci.

Reprenons l'imprévu 1 : celui de l'échelle. Dans cet épisode, l'enseignante se réfère à la réalité, afin d'expliquer le fait que la carte étant une réduction de l'espace réel, il convient de coder cette réduction par une échelle :

168	ENS.	<u>CHAQUE</u> FOIS QUE VOUS AVEZ ++ vous verrez ça dans les classes après quand vous serez :: en Ce2 Cm1 Cm2 ( <i>gestes énumératifs de la main droite</i> )/ mais ça veut dire que <b>CHAQUE FOIS que vous voyez trois centimètres + que vous m(e)surez trois centimètres ++ en réalité + c'est deux cents kilomètres</b>
169	ELEVE	ah ::

170	ENS.	<b>si vous deviez marcher</b> + où c'est qu'i(l) y a deux cents kilomètres ++ <u>eah</u> ::
171	ELEVE	<u>en bas</u>
172	ENS.	si vous deviez ++ marcher de Paris à Lille
173	ELEVE	ouais si ça va
174	ELEVE	ouais
175	ENS.	<b>sur la carte + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres</b>
176	ELEVE	ben <u>oui eh</u> ::
177	ENS.	<u>ah</u> ++ sur le dessin + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres
178	ELEVE	ben <u>oui hein</u>
179	ENS.	<b><u>mais si</u> vous deviez marcher à pieds + vous devriez marcher + DEUX cents vingt-deux + kilomètres</b>

La «réalité» est convoquée dans cette situation, pour répondre aux besoins d'explication de l'échelle. La réalité désigne ici l'espace grandeur nature et permet en comparaison de poser la carte comme un espace en réduction. Sur la carte on a des centimètres, et dans la réalité des kilomètres, sur la carte on mesure, et dans la réalité on marche ou on se déplace en voiture.

Dans l'imprévu 2, un élève propose un raccourci qui n'est pas sur la carte. Dans la réponse de l'enseignante : « dans la réalité on peut aussi », il ne s'agit pas tant d'opposer l'espace réel à sa représentation spatiale en réduction : l'espace du monde versus l'espace de la carte, que de référer par le mot « réalité » à un ailleurs, à une communauté dans laquelle d'autres règles ont cours. C'est ce que développe la reprise : « c'est sûr que pour de vrai + dans la + si tu prends ta voiture t'es pas obligé de passer par Clermont-Ferrand » . L'opposition semble donc bien se constituer sur la base d'une normativité de pratiques, entre un ici de la classe, où règne le « pas pour de vrai » de l'apprentissage, et un ailleurs que vient désigner la « réalité ».

Dans la réalité on peut, dans la réalité on n'est pas obligé

VS

En classe on peut pas, en classe on est obligé.

Cette déformation du sens lexical de la «réalité», s'apparente à un phénomène d'indexicalité, ou de diaphore, au sens de Laurendeau : « Nous entendrons par diaphore ce

phénomène d'enrichissement, depuis une base sociolectalement donnée, s'effectuant par bonds au fil de la reprise discursive d'une unité lexicale spécifique, à énonciation constante. La schématisation ira donc dans le sens de l'appauvrissement notionnel idiosyncrasique, la diaphore ira dans le sens de son enrichissement, idiosyncrasique toujours. »

Cette diaphore nous renseigne sur des états successifs du contexte (tel que le propos de l'enseignante l'aménage): en effet, si dans l'épisode 1, le contexte était encore à un usage culturellement installé de la carte, autorisant des recours à la « réalité » géographique, dans l'épisode 2, le contexte est cristallisé par la tâche en cours : lecture d'information sur la carte.

Rapprochons cette observation de ce que nous avons pu dire à propos de la catachrèse sur carte. Et avançons que dans l'imprévu 1, nous avons une situation construite autour d'instruments et d'interactions langagières proche des préconstruits culturels de la classe. Tandis que dans l'imprévu 2, la catachrèse sur carte qu'accompagne la diaphore sur réalité constitue une proposition de contexte idiosyncrasique. La déformation du contexte est conforme à l'intention didactique de la séance : faire des maths sur un support géographique, donc nous insistons à dire qu'elle constitue la rupture spécifique de ce début de cours.

### **Tout ceci nous conduit à proposer l'analyse suivante :**

La représentation fonctionnelle de la situation, nous le rappelons, est liée aux buts que se fixe l'acteur, autant qu'aux concepts pragmatiques convoqués pour parvenir à les réaliser. Ici, l'intervention de l'élève qui propose un raccourci à la neuvième minute, est interprétée par l'enseignante en fonction de ce qu'elle sait elle-même de la séance : « la carte est un support pour faire des mathématiques. » La présence de la carte-support sur les tables suffit pour elle à poser le cadre de l'activité « si on a une carte mais ça c'est pf :: + on a la carte on regarde la carte donc euh :: + on regarde des informations qui a sur la carte ». Répondre en se servant de la réalité revient dans ce cas à ne pas respecter la norme scolaire. C'est de plus incongru par rapport à la tâche que l'enseignante s'est fixée : conduire une activité de lecture d'informations. La réponse apportée par l'enseignante est un rappel du contrat en cours, qui est dirigé vers la continuation de l'activité de lecture d'informations. On peut imaginer que dans un autre contexte, une activité géographique par exemple, la connaissance d'un autre trajet aurait été valorisée par l'enseignante.

Une telle interprétation de la situation rejoint ce que posait Frédéric 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. »

Elle rejoint aussi ce que Gérard Sensévy évoque sous le terme de postulation mimétique : « une tendance professorale à considérer en situation que l'élève a compris ce qu'il fallait qu'il comprenne dans les termes où lui (professeur) comprend. »

Elle définit ici un style de conduite de cours, dans lequel priment l'avancement du plan de séance, et la réalisation des activités prévues. Elle laisse dans l'ombre ce qui nous est apparu chez certains enseignants experts comme une préoccupation importante: construire une référence partagée de la situation, et porter en cours d'activité un diagnostic sur l'état de cette co-référenciation, une sorte de test d'accord.

Selon les concepts pragmatiques convoqués, on peut donc concevoir que les imprévus que nous avons évoqués, peuvent être tantôt considérés comme des incidents dans la marche du début de cours, ou comme des indicateurs d'une co-référence en train de se construire, d'une schématisation qui comme le souligne Paul Laurendeau « se négocie, se gagne ou se perd ». Deux mode de représentations qui ouvrent, on peut le supposer sur deux styles de conduite de cours, dont il nous faudrait ultérieurement préciser comment ils construisent chez les élèves de la compréhension, de l'apprentissage, de la différence.

## **Bibliographie**

CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Seuil

DURAND M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Education et Formation PUF

FRANÇOIS F. (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris PUF p. 72

GIBSON, J. J. (1986) *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

GRIZE J.-B. (1990), *Logique et langage*, Ophrys

LACOSTE Y. (2003), *De la géopolitique aux paysages, Dictionnaire de la géographie*, Armand Colin

LAURENDEAU P. (1997c), "De la "déformabilité" des notions en discours", *Langage &*

*Société*, n° 82, décembre, Maison des Sciences de l'Homme, Paris (France), pp 27-47

LEVY J., LUSSAULT M. (dir), (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin

MARTINAND J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne

PASTRE P., SAMURÇAY R. (1995), "La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences" *Éducation permanente* n°123

PASTRE P., SAMURÇAY R. (1998), « L'ergonomie et la Didactique, l'émergence d'un nouveau champ professionnel », Deuxièmes journées Recherche et Ergonomie, Toulouse février 1998 <http://www.ergonomie-self.org/Pages/rechergo98/html/samurcay.html>

RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris: Armand Colin

ROULET E. (1985), « De la conversation comme négociation », *Le français d'Aujourd'hui* 71, 7- 13

SENSEVY G. (2001), « Modèles de l'action du professeur : nécessités, difficultés », in Mercier A., Lemoyne G., Rouchier A (dir.), *Le génie didactique, Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 223

VERGNAUD G. (1985), "Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation", *Psychologie française* 30, 3-4, pp. 245-252

VION R. (2000), *La communication verbale, analyse des Interactions*, Hachette supérieur