



HAL
open science

Comment les enseignants experts et novices conceptualisent-ils leur activité en début de cours ? Une analyse du travail entre recherche et formation.

Dominique Broussal

► To cite this version:

Dominique Broussal. Comment les enseignants experts et novices conceptualisent-ils leur activité en début de cours ? Une analyse du travail entre recherche et formation.. 9ème colloque AIRDF, Le Français: discipline singulière, plurielle ou transversale, Aug 2004, Québec, Canada. hal-03501965

HAL Id: hal-03501965

<https://hal.science/hal-03501965>

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.

Comment les enseignants experts et novices conceptualisent-ils leur activité en début de cours ? Une analyse du travail entre recherche et formation.

Les exemples que nous allons apporter à présent, vont nous permettre de mettre en débat la question suivante : l'analyse de l'activité des enseignants experts peut-elle profiter à la formation des enseignants novices ? Cette question fait l'objet d'un grand nombre de recherches, et mobilise des cadres théoriques fort divers. Aussi convient-il de procéder à quelques délimitations du champ dans lequel nous posons ici cette question .

La première délimitation concerne le choix des deux séquences de classe sur lesquelles nous nous appuierons :

- Un début de cours en mathématiques en CE1, dans une classe de centre ville : la séance ERMEL qui vous a déjà été présentée, réalisé par une professeur stagiaire en deuxième année de formation
- Un début de cours en littérature dans une classe de CM2, en ZEP, réalisé par une enseignante experte.

La disparité des niveaux, des groupes, des enseignants ainsi que des disciplines enseignées peut surprendre. Qu'est-ce qui nous permet de penser que nous ne comparons pas ici l'incomparable ? Et bien cette idée que dans ces deux débuts de cours, on peut identifier deux situations de même classe comme le dirait Vergnaud. Nous aurons peut-être l'occasion d'y revenir mais pour définir rapidement les contours de cette classe de situations générique à laquelle nous faisons allusion, disons qu'il s'agit dans les deux cas de situations dans lesquelles une intention spécifique de l'enseignant, vient rompre un certain continuum de la classe (cf. Durand), s'opposer à des préconstruits culturels (Grize). Cette intention c'est par exemple un nouveau savoir que le maître cherche à introduire, une activité inconnue que l'on propose aux élèves. Le propos de l'enseignant déstabilise le contexte en cours, et ouvre un

espace discursif dans lequel une nouvelle référence doit se co-construire, se négocier. Bien évidemment, aucune communication sauf extrêmement routinisée, n'échappe à ces mécanismes d'intercompréhension. Mais les exemples que nous avons choisi montreront peut-être que les débuts de cours sont particulièrement concernés par ces mécanismes.

La deuxième délimitation de notre cadre concerne l'angle d'analyse que nous avons privilégié. Afin d'étudier l'activité de l'enseignant, nous le confrontons à l'enregistrement vidéo de son début de séance. Il s'agit de lui donner l'occasion d'un discours sur l'action, discours auquel on peut objecter qu'il reconstruit a posteriori des cohérences qui ne se trouvaient pas dans l'activité, qu'il échappe à révéler des compétences incorporées (Leplat, 1997), inconscientes, et qu'il est aussi soumis à des dynamiques interactionnelles, problèmes de face, de rôles etc. Nous renvoyons sur ce point au paragraphe « les discours sur l'action et la sémantique naturelle de l'action » de Sensévy, et nous rejoignons ici cette supposition de Taylor rapportée par l'auteur, à savoir qu'avec toutes les réserves indispensables, il s'agit dans ces entretiens d'accéder à une portion de l'arrière-fond sur lequel s'appuie l'acteur pour agir, que cet arrière-fond est sans doute la plupart du temps inconscient, mais qu'il « incorpore véritablement une compréhension, qui, quoique implicite, peut nous permettre de formuler des raisons et des explications si on nous met au défi d'en trouver. »

Face à la vidéo de son activité, l'enseignant nous donne donc des éléments sur la façon dont il comprend la situation, dont il l'interprète, ainsi que sur les raisons de son action. Il reste à savoir comment traiter ces matériaux pour les rendre exploitables, généralisables et utilisables en formation. En effet les discours tenus peuvent paraître excessivement subjectifs, liés à une action singulière, et peu transférables.

C'est à ce point que le concept de représentation fonctionnelle de Pastré (1995) nous paraît productif. Rappelons ce que recouvre ce concept 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 s'appuie sur les travaux de Vergnaud pour développer cette 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 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 fonctionnelle 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. »

Renan Samurçay et Pierre Pastré ont par ailleurs montré qu'une des différences entre un expert et un novice tient à la simplification qu'ils font de la situation, et à la mobilisation de concepts pertinents par rapport à celle-ci.

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

Premier exemple : une catachrèse instrumentale

Vous avez présent à l'esprit la séance d'ERMEL que viennent de présenter mes collègues(chercheurs en mathématiques). Intéressons-nous à un point précis : l'intention de la séance. Ce que l'enseignante demande aux élèves de faire dans cette séance, c'est d'utiliser une carte de géographie comme un support d'activité mathématique. Elle leur demande, c'est un peu faux de dire qu'elle leur demande, elle souhaiterait qu'ils le comprennent serait un peu plus juste. Nous considérons (cf. communication) que ce détournement de l'usage social et scolaire d'une carte, constitue ce qu'on peut appeler une catachrèse instrumentale (Rabardel, 1995). Cette intention qui se réalise dans la catachrèse proposée à l'activité des élèves, est en forte rupture avec les pratiques scolaires des élèves. Cette rupture est visible, entre la phase

un : le long épisode de l'échelle durant lequel on se réfère à la réalité pour expliquer que la carte est une réduction de l'espace et la phase ultérieure de la question des trajets.

Phase 1 (-> TR 1):

170	ENS.	si vous deviez marcher + où c'est qu'i(l) y a deux cents kilomètres ++ <u>euh</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.	sur la carte + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres
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.	<u>mais si vous deviez marcher à pieds</u> + vous devriez marcher + DEUX cents vingt-deux + kilomètres

Il y a rupture donc entre cette phase, et la deuxième phase où il faudra donner des trajets en se servant seulement de la carte. C'est dans cette seconde phase que prend place l'intervention de l'élève qui propose un raccourci (**projeter la carte**). L'enseignante a demandé comment faire pour 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) :

-> TR 2

199	E L E V E RACCOURCI	D U	ben on peut aussi aller direct +++
			9mn 34s
200	ENS.		c'est à dire
201	E L E V E RACCOURCI	D U	c'est à dire + on va de Lyon à + euh + direct à + à Orléans +
202	ELEVE		<u>c'était Paris</u>
203	E L E V E RACCOURCI	D U	puis après <u>on arrive</u> à Paris
204	ENS.		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 ++
205	E L E V E RACCOURCI	D U	Clermont Ferrand et Orléans
206	ENS.		voilà

207	E L E V E RACCOURCI	D U	moi je dis que + on passe par Lyon + et on va directement à Orléans + <moi j(e) passe pas ?> par Clermont-Ferrand
208	ENS.		dans la réalité on peut aussi
209	E L E V E RACCOURCI	D U	mhm
210	ENS.		mais si on suit + si on suit le chemin qui est dessiné sur la carte + ,ici + t'es obligé de passer par Clermont-Ferrand
			10mn 06s
211	ELEVE		maîtresse
212	ENS.		c'est sûr que pour de vrai + dans la + si tu prends ta voiture t'es pas obligé de passer par Clermont-Ferrand

L'élève de l'imprévu 2, se sert de la 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, d'abord ramenée à une proposition précédente : « voilà, c'est ce qu'a dit Léa ». L'enseignante ménage la face de l'élève en indiquant que la réponse est juste en soit (« dans la réalité on peut aussi »), mais inadéquate à la situation de classe telle que l'enseignante se la représente: lecture d'informations sur une carte. Lors de l'autoconfrontation, hors de la présence de l'élève, elle sera plus tranchée -> **TR 3 et 4**

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 reconnaît 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 l'on peut entendre 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 est structurée autour d'une utilisation exclusive de la carte, et interdit la référence à des trajets non mentionnés : on reconnaît le protocole de l'activité de lecture d'informations.

L'enseignante acquiesce lorsque l'enquêteur évoque qu'une telle contrainte n'a pas été formulée explicitement. 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 est attendue.

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. A aucun moment l'aspect singulier de l'usage de la carte n'est réévalué. La définition erronée demeure le fait d'un individu:

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

La réponse que fait l'enseignante lui permet d'avancer dans son plan de séance, c'est à dire de passer au travail de groupe. On peut toutefois noter que dans la consigne qu'elle donnera alors, il demeure des traces de l'épisode :

236	ENS.	<.. ?> vous in(ventez) / vous inventez une question
237	ELEVE	on y 'répond
238	ENS.	à laquelle vous pouvez + ré(pondre) / pas vous c'est pas vous qui répondez à la question + après on échange
239	ELEVE	ouais

240	ENS.	à laquelle on peut répondre en utilisant les informations de la feuille ++ alors + deux vous vous mettez ensemble + tu te mets avec Loreleï + deux
-----	------	---

Et l'on pourrait s'interroger sur la transformation de la carte en feuille !

Rose-Aimée en veut-elle à ses parents ?

Le deuxième début de séance que nous allons étudier porte sur un débat littéraire conduit à partir d'un roman de l'écrivaine guadeloupéenne Maryse Condé, *Rêves amers*. Le livre a été lu dans son intégralité par les élèves. L'enseignante revient sur un passage qui lui semble difficile. Son intention dans ces relectures qu'elle conduit régulièrement est la suivante :

ENSEIGNANTE : on va pointer un p'tit élément + on va pointer un élément qui m'a paru + soit qui m'a paru important pour la compréhension du + de l'ouvrage + soit qui a posé problème + lorsque je leur ai demandé [...] si je veux que ces livres-là soient [qu'ils représentent quelque chose ++ hein + qu'ils en aient compris le sens + il faut que j'ai un retour + que je vois + qu'est-ce qu'ils ont compris + donc si je vois qu'il y a quelque chose chez tous + qui a posé un problème + alors on va faire un travail spécifique là-dessus

Elle indique qu'elle cherche à dégager des grands axes de compréhension du livre.

Voici le passage, dans lequel Rose-Aimée apprend qu'elle va devoir quitter sa famille.

La maîtresse le relit aux élèves en début de séance :

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

La question qu'elle pose aux élèves est : est-ce que Rose-Aimée en veut à ses parents. C'est une question difficile, à laquelle l'enseignante indique dans l'auto-confrontation qu'on ne peut répondre ni oui ni non. En développant ce point, l'enseignante tient les propos

suivants qui nous paraissent constituer l'intention pédagogique de l'enseignante, une intention que nous percevons en rupture avec les préconstruits culturels des élèves (Grize, 1990, p. 30) des élèves, car d'un haut niveau de complexité, allant sur les terres de la philosophie, de la morale, et non plus du simple pointage de détails du texte, ce qu'indique l'enseignante :

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

Voilà comment l'enseignante exprime ce qui nous semble donc constituer son intention pédagogique quant à la lecture du passage :

ENSEIGNANTE : c'est + dans le sens où + comme je leur ai posé la question + est-ce qu'elle en veut à ses parents ++ quand tu en veux à quelqu'un +++ y'a dans + les acteurs y'a la personne qui va en vouloir et puis y'a l'acteur en face + l'acteur qui est en face + est-ce qu'il aGIT de son propre fait

ENQUÊTEUR : mhm

ENSEIGNANTE : est-ce qu'il agit ++ mais ++ il est pour rien dans l'action qu'il fait parce que c'est la fatalité les événements qui font que + et est-ce que le fait que tu leur en veux + bon tu vas te dire elle est :: (*rires*)

ENQUÊTEUR : non / non je comprends je crois

ENSEIGNANTE : est-ce que le fait que tu leur en veux + c'est + va être atténué plus ou moins + par la fatalité qui est sur eux + et qui fait qu'ils sont dans la misère

Ces éléments contextuels posés découvrons-maintenant un moment de classe particulier, et ce qu'en dira dans un deuxième temps l'enseignante:

25	ENS	mhm + donc elle ne savait pas au départ + elle sait pas qu'elle va être maltraitée au départ + alors est-ce que vous pensez qu'elle + qu'elle leur en veut à ses parents + qu'elle peut leur en vouloir
26	TOUS	non
27	ENS	non et pourquoi ++ à votre avis qu'est-ce qu'elle a dans sa tête
28	KHADIDJA	ses parents ils savaient pas au début.
29	ENS	ah + i(ls) savaient pas ++ ils savaient pas
30	FATIMA	i(ls) croyaient qu'elle était gentille
31	ENS	i(ls) croyaient qu'elle était gentille et c'est qui elle,
32	TOUS	c'est ++ madame Zéphir

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

Autoconfrontation :

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

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

BENYAMINE : c'était pas de leur faute

ENS : ça fait quoi + Marwa

ENSEIGNANTE : alors là ils vont me dire c'est d'être pauvre évidemment j'ai posé une question idiote là

ENQUÊTEUR : ouais et alors et ta question elle est dans quelle

ENSEIGNANTE : elle attendait pas voilà + ma question elle était quand je leur demande

ENQUÊTEUR : qu'est-ce que ça fait

ENSEIGNANTE : ben voilà mais moi j'attendais que c'était est-ce qu'elle + quels étaient ses sentiments de la petite fille par rapport à ses parents voilà + et ma question elle était idiote + mais je m'en suis rendu compte en la posant

ENQUÊTEUR : ah oui

ENSEIGNANTE : et j'me suis dit qu'est-ce que tu vas avoir comme réponse ben ils ont pas de sous évidemment mais ça (*rires*)

ENQUÊTEUR : ouais / ouais / ouais / ouais / ouais + qu'est-ce que ça fait c'était dans le sens euh :: qu'est-ce que ça fait par rapport à la question qu'on se pose

ENSEIGNANTE : voilà + parce que + alors là + là c'est + c'est une sorte de :: + je pense que ça peut arriver à :: + ça m'arrive pas qu'à moi ++ on a une idée dans la tête en tant qu'enseignant quant on démarre une séance

ENQUÊTEUR : mhm

ENSEIGNANTE : j'sais pas si ça te le fait toi (*rires*)

ENQUÊTEUR : oui + ça m'arrive (*rires*) + d'avoir une idée

ENSEIGNANTE : hein on a une idée

ENQUÊTEUR : oui

ENSEIGNANTE : on a préparé notre truc ++ on a ça dans la tête ++ et j'ai l'impression qu'ensuite

Tout ceci nous conduit à proposer l'analyse suivante :

Ces deux exemples sur lesquels nous pouvons maintenant engager la discussion, nous semblent mettre en évidence ce fait que les concepts pragmatiques convoqués pour parvenir à conduire des classes de situation similaires(similaire à débattre) sont différentes d'un acteur à l'autre.

Dans la séance sur la carte, l'intervention de l'élève qui propose un raccourci à la neuvième minute, est interprétée par l'enseignante novice 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 », et en fonction de sa priorité : avancer dans le plan de cours.

Une telle conduite 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.»

A l'inverse, la conduite de la situation de l'enseignante experte convoque des concepts pragmatiques (une part d'indicateurs visibles, une part d'abstraction) proches de ceux de négociation (Roulet, 1985), de co-construction de la référence, de postulation mimétique, qui paraissent contribuer à son action efficace (Pastré, 1999) dans une situation de début de cours.

Bien évidemment on ne peut penser que la simple transmission de ces concepts savants outille les enseignants novices de concepts pragmatiques qu'ils sauront utiliser en situation. Et par exemple focaliser sur les problèmes d'intercompréhension peut paralyser toute activité d'interlocution : il y a un point médian entre les discours de sourd de Ionesco, et ce qui pourrait devenir une vérification permanente, une quête incessante et quasi névrotique de l'intercompréhension, qui s'épuiserait à s'assurer que les 30 autres de la communications scolaire partagent bien la même référence.

Donc problème sur la transmission de ces concepts. Mais c'est quand même surprenant que cette enseignante experte, qui n'a pas une formation de linguiste mais d'historienne, formule assez précisément le concept d'indexicalité de l'ethnométhodologie par exemple... Comment faire donc... Une proposition sur laquelle je conclurai : si dans des séances d'analyse de situation avec des stagiaires, on ne peut reproduire, simuler le pilotage de la classe, on peut toutefois échanger sur les différentes façons dont les uns et les autres interprètent les situations, en fonction ou non de concepts. Réintroduire ce qui fait défaut à l'acte solitaire d'enseignement, cette conversation, cette observation réciproque en cours d'activité, devant la machine, au cours desquelles se consolident les genres professionnels, s'échangent les styles, et se discutent les concepts. On peut aussi à cette occasion, du côté des formateurs, se renseigner sur les concepts effectivement maîtrisés par les stagiaires, et déceler les parasitages que certaines doxa peuvent produire.

Sophie B. (en réserve : concept didactique)

2	ENS	moi j'aimerais savoir + ce que vous pensez +++ après avoir lu le livre + après que je vous ai lu ça ++ est-ce que vous pensez + que Rose-Aimée + en veut à ses parents +++ réfléchissez ++ c'est pas mhm mhm mhm + mhm mhm mhm + réfléchissez ++ et vous allez me dire est-ce que Rose-Aimée en veut à ses parents + tout le monde comprend le sens de en vouloir + hein + ça veut dire qu'elle serait quoi si elle en veut à ses parents
3	KHALID	elle serait en colère
4	ENS	elle serait en colère +++ elle serait :: + elle serait
5	UNE ELEVE	pas contente
6	ENS	elle serait pas contente + donc réfléchissez et dites-moi + pensez à ce que j'ai lu + mais pensez surtout à quoi, + à ce que vous avez'

7	PLUSIEURS ELEVES	lu + lu
8		oui + oui + lu aussi
9	BENYAMINE	elle est pas en colère parce que eux + ils vivent dans la misère et i(l) la mettent dans une famille où ils lui donnent à manger
10	ENS	oui
11	KHALID	ses parents ils ont + ils ont pas trop d'argent pour euh :: + pour payer
12	ENS	oui + vous vous mettez à la place de Rose-Aimée + mettez-vous dans la +++ mettez-vous à sa place + vous avez son âge + il vous arrive + la même chose ++ hein + réfléchissez bien + est-ce que vous pensez qu'elle en veut + à ses parents + est-ce qu'elle leur en veut + allez

Autoconfrontation :

ENS : oui

KHALID : ses parents ils ont + ils ont pas trop d'argent pour euh :: + pour payer

ENS : oui + vous vous mettez à la place de Rose-Aimée + mettez-vous dans la ++ + mettez-vous à sa place + vous avez son âge + il vous arrive + la même chose ++ hein + réfléchissez bien + est-ce que vous pensez qu'elle en veut + à ses parents + est-ce qu'elle leur en veut + allez

ENSEIGNANTE : tu vois j'ai commencé à leur dire ça maintenant + mettez-vous à la place de Rose-Aimée

ENQUÊTEUR : ouais

ENSEIGNANTE : je commence à leur dire maintenant + parce que j'ai commencé à sentir + ben que ma première question ++ que j'avais pourtant préparé et cetera + ben elle fonctionnerait pas

ENQUÊTEUR : là c'est diagnostic que tu fais en cours d'activité

ENSEIGNANTE : oui

ENQUÊTEUR : tu te dis + il faut passer par de l'identification maintenant

ENSEIGNANTE : voilà + voilà je l'ai senti là maintenant tout de suite + enfin tout de suite oui

ENQUÊTEUR : et donc tu dis + vous vous mettez à la place de Rose-Aimée

ENSEIGNANTE : mais j'ai l'impression que comme j'ai pas commencé ++ parce que ça aussi c'est important hein + je pense hein ++ quand tu démarre une séance et que tu t'es planté + même si tu t'en rends compte cinq minutes après + j'ai l'impression que + tu as beau essayer de

ENQUÊTEUR : mais alors le choix que tu avais fait de pas commencer par quelque chose qui soit de l'identification très forte + ça te semblait euh :: + enfin tu avais l'impression qu'on était pas obligé de passer par de l'identification très forte

ENSEIGNANTE : oui + oui

ENQUÊTEUR : mais c'est la séance comme elle se déroule au début

ENSEIGNANTE : comme elle se déroule

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
- LEPALT J. (1997), *Regards sur l'activité*, Paris, PUF
- LEVY J., LUSSAULT M. (dir), (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin
- 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>
- PASTRE P. (1999) « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives » in *Éducation permanente* n°139 pp. 13-35
- 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
- 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